

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

**REFLEXÕES SOBRE RAÇA E RACISMO EM SALA DE AULA:
UMA PESQUISA COM DUAS PROFESSORAS DE INGLÊS NEGRAS**

Paula de Almeida Silva

Goiânia
2009



Termo de Ciência e de Autorização para Disponibilizar as Teses e Dissertações Eletrônicas (TEDE) na Biblioteca Digital da UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás-UFG a disponibilizar gratuitamente através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFG, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor(a): Paula de Almeida Silva				0
CPF:	013224961-88	E-mail: paulartemio@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não				
Vínculo Empregatício do autor: Professora da Rede Municipal de Ensino de Goiânia				
Agência de fomento:				Sigla:
País:	Brasil	UF:	Goiás	CNPJ:
Título: Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula: uma pesquisa com duas professoras de inglês negras				
Palavras-chave: raça, racismo, ensino de línguas, formação crítica, ensino crítico				
Título em outra língua:				
Palavras-chave em outra língua:				
Área de concentração: Lingüística Aplicada				
Data defesa: 30/11/2009				
Programa de Pós-Graduação: Letras e Linguística				
Orientador(a): Rosane Rocha Pessoa				
CPF:		E-mail:		
Co-orientador(a):				
CPF:		E-mail:		

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

- Capítulos. Especifique: _____
 Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do(a) autor(a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

PAULA DE ALMEIDA SILVA

**REFLEXÕES SOBRE RAÇA E RACISMO EM SALA DE AULA:
UMA PESQUISA COM DUAS PROFESSORAS DE INGLÊS NEGRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa

Goiânia
2009

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

S586r Silva, Paula de Almeida Silva.
Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula [manuscrito]: um estudo de caso com duas professoras de inglês negras / Paula de Almeida Silva. - 2009.
xv, 162 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Rocha Pessoa.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2009.
Bibliografia.
Inclui anexos.

1. Ensino superior - Raça e racismo 2. Professores uni-versitários - Formação crítica 3. Ensino Crítico I. Título.

CDU:378:572.96

**REFLEXÕES SOBRE RAÇA E RACISMO EM SALA DE AULA:
UMA PESQUISA COM DUAS PROFESSORAS DE INGLÊS NEGRAS**

PAULA DE ALMEIDA SILVA

Dissertação defendida em 30 de novembro de 2009
e aprovada pela banca examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa – UFG
(Orientadora)

Profa. Dra. Joana Plaza Pinto – UFG

Profa. Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge – UFG

Ao meu pai Artemio
e à minha mãe Carmen.

Agradecimentos

Mais um ciclo que se fecha em minha vida. E que ciclo! Foram dias e noites de preocupações. Não *passei* somente pelo mestrado: minha vida mudou de forma radical em dois anos. Minha maneira de pensar, meu modo de agir... Mas a vida fica mais leve porque sei que posso contar com pessoas que me amam, me apoiam, me dizem a verdade. Nem sempre entendem o que se passa comigo, porque sou uma pessoa muito difícil, mas quero agradecê-las neste momento por terem deixado meus dias mais amenos.

A Deus e ao Universo por terem me dado a força necessária para caminhar quando já não via nada em minha frente. Às vezes me esqueci deles, não nego, mas sempre encontrei calma e paz quando os chamei, quando lancei minhas dúvidas ao Cosmos. Quando chorei e chorei e encontrei uma luz no fim do túnel. Sem fé não chegaria até aqui.

À minha mãe Carmen, que sempre quis que eu vencesse na vida, cujo olhar brilha com o sucesso de seus filhos. Mãe, talvez eu nunca tenha dito que sempre quis ter sua força, sua coragem de seguir em frente, mas agora digo. A senhora me passou valores que estarão comigo pelo resto de minha vida, me ama incondicionalmente, me protege, me cura, me alenta. Sem a senhora com certeza não estaria aqui. Sou o fruto de sua luta. Te amo, mãe.

Ao meu pai Artemio, que desencarnou muito cedo. Papi... Espero que tenha orgulho de sua filha. Eu tenho muito orgulho de me parecer com o senhor. Sua paixão pela leitura me ajudou a chegar onde estou. Sei que não posso me lembrar do senhor com pesar, com dor, e muito menos com choro, porque não quero fazê-lo sofrer. A única coisa que espero é que esteja me iluminando de onde estiver. Sinto falta de nossas conversas... O senhor está presente em cada linha que escrevi, e com essas linhas espero lutar por um futuro melhor. Te amo, papi...

Ao meu irmão Vitor, às minhas irmãs Carla e Heloisa: como a vida nos ensinou que estar juntos às vezes não é o melhor para a gente! Cada qual seguiu seu rumo e fica o aprendizado de ser melhor, de doar, de perdoar e rever erros. E o mais importante: a ser mais madura em todos os âmbitos de minha vida.

À minha fiel amiga Renata. Você me ajudou a crescer, a me ver com outros olhos, a aceitar meus anseios. Agradeço a você e a toda sua família por terem me acolhido sempre com muito amor, carinho e respeito.

À minha amiga Carlianne pelas infindáveis conversas sobre trabalho, sobre nossas vidas, sobre nossas indagações. Carlianne, mulher negra, forte e guerreira que sempre me desafiou a ir além.

Aos meus amigos Mario e Marco Túlio pelos momentos descontraídos, dolorosos de reflexão. Pelos segredos contados, pela amizade sincera vivida.

Especialmente para vocês: minha gratidão e respeito!

Agradeço às professoras Dalila e Mazvita por gentil e comprometidamente terem aceitado o convite a essa pesquisa. Com imensa satisfação digo que meu trabalho como professora mudou depois de nossos encontros. Espero uma vida cheia de realizações para vocês! Muitíssimo obrigada por terem mudado a minha vida!

Não poderia deixar de agradecer a minha orientadora Rosane: Rosane, você além de orientar meu trabalho, mostrou uma solidariedade e paciência que jamais esperava. Compartilhar este momento com você foi algo grandioso, pois sempre encontrei incentivo e força em você. Encontrei apoio quando passei por dificuldades durante a produção do trabalho, e suas palavras jamais esquecerei. Foi você quem me disse que há vida enquanto estamos no mestrado... Foi isso que me motivou a continuar a caminhada árdua, porque a vida continua... Muito obrigada!

Agradeço a professora Joana pelo compartilhamento de leituras, por trazer para minha vida outros olhares, outras perspectivas que me fizeram entender melhor quem sou e onde posso chegar. Agradeço também sua solidariedade, que em muitos momentos dedicou a mim. Muito obrigada!

Resumo

Este estudo é uma pesquisa-formação, realizada por duas professoras de inglês negras em formação universitária, com o apoio de uma pesquisadora. Com este estudo, buscou-se investigar a concepção de *raça* e *racismo* das professoras e como esses dois temas são abordados em suas aulas. Além disso, buscou-se investigar as consequências da pesquisa para a vida pessoal e profissional das professoras. Para a sua realização, foram utilizados como referenciais teóricos estudos sobre: raça e racismo (CARNEIRO, 2002; FOUCAULT, 1999; GUIMARÃES, 1999; hooks, 1992; MOORE, 2007; MUNANGA, 2004; STEPAN, 2005; SALES JR., 2006); língua e linguagem (AUSTIN, 1975; WEEDWOOD, 2002; RAJAGOPALAN, 2003; BAKHTIN, 1888); ensino crítico e formação docente (GOMES, 1995; GONÇALVES E SILVA, 2006; FREIRE, 1993; MOITA LOPES, 2002); e pesquisa-formação (JOSSO, 1999; 2000; 2004). Os resultados indicam que, ao participar dos encontros promovidos pela pesquisa, que tinham como foco os relatos de vida compartilhados e reflexões sobre as aulas, as professoras refletiram mais profundamente sobre raça e racismo no Brasil, evidenciando, assim, que a pesquisa-formação com base em histórias de vida ajudou a proporcionar maior entendimento sobre como as relações pessoais e profissionais estão interligadas pela raça e pelo racismo. Com base em suas reflexões, as professoras elaboraram atividades sobre os dois temas para suas aulas de inglês de forma que a reflexão com estudantes também fosse empreendida. A análise dos dados evidencia que as professoras se tornaram pesquisadoras do assunto, adotaram a abordagem dos temas como agenda permanente em suas aulas e mudaram suas percepções como mulheres negras.

Abstract

The present study is a *recherche-formation* accomplished by two graduating black female English teachers and supported by a researcher. This study attempted to investigate the meaning of *race* and *racism* for these teachers and how these two themes were approached in their lessons. Furthermore, it attempts to investigate the consequences of the research for the life of these teachers. In order to carry out this work studies about four themes were used as theoretical background: race and racism (CARNEIRO, 2002; FOUCAULT, 1999; GUIMARÃES, 1999; Hooks, 1992; MOORE, 2007; MUNANGA, 2004; STEPAN, 2005; SALES JR., 2006); language (AUSTIN, 1975; WEEDWOOD, 2002; RAJAGOPALAN, 2003; BAKHTIN, 1888); critical teaching and teaching education (GOMES, 1995; GONÇALVES E SILVA, 2006; FREIRE, 1993; MOITA LOPES, 2002); and *recherche-formation* (JOSSO, 1999; 2000; 2004). The results show that, by participating in the meetings promoted by the research, which focused on their life's history and their classes, the teachers reflected more profoundly about *race* and *racism* in Brazil, showing that *recherche-formation*, based on the participants' narratives, helped to better understand how personal and professional relations are intertwined by race and racism. Based on their own reflections, the teachers developed activities addressing the two themes in a way that reflecting with students was also undertaken. The data analysis portrays that the teachers have also become researchers and have adopted the approach of these themes in their classrooms as a permanent agenda, and changed their perceptions as black women.

Sumário

Resumo
Abstract

Introdução 13

Capítulo 1

Raça e racismo no Brasil	22
1.1 População negra no Brasil: breve histórico	22
1.2 Racismo e população negra	23
1.3 Consequências do racismo no Brasil: a corrida rumo ao embranquecimento.....	27
1.4 A negação do racismo no Brasil.....	33
1.5 Linguagem e racismo	38
1.6 Formação e ensino crítico	45
1.6.1 Ensino crítico de línguas	52

Capítulo 2

Histórias de vida e pesquisa-formação: nossa vida entrelaçada à nossa prática	58
2.1 Histórias de vida.....	59
2.1.2 Pesquisa-formação e histórias de vida	61
2.2 Contexto de pesquisa.....	62
2.2.1 As professoras-participantes	64
2.2.2 Pesquisadora e seu papel	65
2.3 - Os instrumentos de pesquisa.....	66
2.3.1 Questionário inicial	66
2.3.2 Os encontros.....	67
2.3.3 Produção das estudantes de Dalila	69
2.3.4 Questionário final.....	69
2.4 Documentos de pesquisa	71
2.5 Procedimentos para a análise dos dados	71

Capítulo 3

Ensino crítico de línguas e a luta contra o racismo	73
3.1 Reflexões sobre racismo no Brasil	73
3.1.1 O que é ser negra no Brasil hoje?.....	74
3.1.2 Racismo e gênero	82
3.2 Reflexões sobre o ensino crítico de língua estrangeira: como as professoras abordam os temas <i>raça</i> e <i>racismo</i> em sala de aula para desconstruir práticas racistas	87
3.2.1 Estratégias do ensino crítico de língua estrangeira: seus caminhos e conflitos	89
3.2.2 Desconstruindo e entendendo o racismo: atividades desenvolvidas pelas professoras.....	95
3.3 Quais são as consequências da participação na pesquisa para a vida pessoal e profissional das professoras?.....	107

Capítulo 4	
E a vida continua	114
Referências	122
Anexos	130
Anexo A	131
Anexo B.....	133
Anexo C.....	148
Anexo D	160

Introdução

*Escrevemos na realidade para as pessoas com cuja sorte, ou
azar, nos sentimos identificados. Os que comem mal, os que
dormem mal, os rebeldes e humilhados desta terra,
e a maioria deles não sabe ler.*

Eduardo Galeano.

Escrever nunca foi fácil para mim. Talvez porque sempre, movida pela impulsividade, pela paixão exacerbada das palavras, via meu discurso como algo assim de enfurecido, assim de inquieto, o que constantemente foi visto como verborragia e como panfletarismo. Mas há outro motivo: a escrita sempre me desnudou de tal forma, que via todos os meus véus caírem sobre as linhas escritas. Tentei, por diversas vezes, escrever o que sentia, o que pensava, e, para meu constante espanto, sempre percebi minha vida na tinta. Às vezes eram borrões, às vezes eram coisas engraçadas, mas o mais espantoso de tudo é que a escrita era tal qual um espelho mágico. As respostas para minha constante inquietação sempre estavam lá, em minhas próprias perguntas. Assim encaro minha escrita, como uma confissão. Confissão de segredos dolorosos que me atravessam e me lembram todos os dias meu lugar neste mundo. Escrevo para mim e para outras pessoas. Como Foucault nos diz (2006, p. 145), a escrita de si tem um caráter confessional: “o constrangimento que a presença do outro exerce na ordem da conduta, a escrita a exercerá na ordem dos movimentos interiores da alma. Nesse sentido, ela tem um papel muito próximo da confissão ao diretor espiritual”. O ato de escrever, aqui, nestas folhas, não é uma confissão de pecados cometidos e sim a revelação de segredos sobre mim mesma que eu não queria trazer à tona.

Escrever esta dissertação não foi algo fácil. A vida acontece enquanto estamos no mestrado, mas nem sempre as pessoas ditas acadêmicas entendem isso. Há vida antes do mestrado, há vida durante o mestrado, há vida após o mestrado, e nem sempre esse resultado, folhas escritas a serem examinadas, mudará radicalmente a vida de alguém. O *status* pode mudar, meu salário com certeza aumentará (pouco) após ter defendido o que aqui escrevo e após a tentativa de levar a público meu sofrimento, minhas indagações, inquietações traduzidos em forma de pesquisa, mas o que acontece de fato com a minha vida? Quando

entrei no programa de pós-graduação me senti realizada, nunca quis tanto algo, mas outras coisas, que eu não queria que acontecessem, me atropelaram, me deixaram sem chão, sem rumo. Escrever o que escrevo é muito difícil: eu vivo isso, sinto isso, cada palavra, cada página foi escrita com conhecimento de causa, foi escrita com muita dor, foi escrita com lágrimas às vezes. Lágrimas por ter sempre em mente como sou silenciada, lágrimas por ter que provar reiterada vezes que o que eu falo é verdade. Lágrimas por saber que, nestas linhas, uma parte de mim não é conhecida e não vem ao caso para o mundo, acadêmico e não acadêmico. Lágrimas por saber que às vezes nos consideram inócuas¹ ao falarmos de nós. Consideram-nos sentimentais e sem objetividade. No entanto, não posso deixar de lado minha vida para escrever esta dissertação. O que escrevo, e mais uma vez ratifico, são minhas vivências, e minha história de vida está presente em cada palavra.

Não mudei de projeto de pesquisa, de indagação, e isso me faz pensar o porquê. Discorro nestas linhas que são breves sobre o sofrimento causado pelo racismo e os possíveis caminhos que podemos encontrar para combatê-lo. Se não fosse por meu pai não escreveria o que escrevo agora. Essas lágrimas são por ele, inteiramente por ele. Ele me legou o que tinha de mais belo e doloroso: a raça. Viveu pouco tempo comigo, mas me ensinou que, sem luta para pessoas como nós não há saída, não há perspectiva. Deixou-me quando mais precisava. Escrever assim em um texto acadêmico é possível? Não convivo bem com a dúvida, por isso resolvi investigar outra abordagem da escrita acadêmica. Quero deixar bem marcada minha subjetividade como ato de protesto nestas linhas que afinal ainda são minhas. A vida de meu pai foi atravessada pelo racismo. Sua morte é consequência da perversidade racializadora. Sua vida, marcada pelo sofrimento, sucumbiu horrendamente e levou uma parte de mim junto. Mas tenho outras vidas, tenho que viver e dizer por que escrevo. Por isso não mudei de projeto. Somente após a morte de meu pai entendi como o racismo pode matar as pessoas lentamente, como pode deixá-las loucas, desequilibradas, sem (boa) sorte no mundo. Eu era uma menina cheia de raiva e muita vontade de mudar o mundo quando escrevi meu projeto de mestrado. Mas a vida aconteceu para mim da forma mais dolorosa e me vi obrigada a deixar de ser inocente, a ver a malícia em todos os atos das pessoas, inclusive no enterro de meu pai. A odiar o silenciamento, e a não me calar diante das diversas coisas estapafúrdias que escuto todos os dias. Meu pai, homem negro, dedicou sua vida a servir pessoas brancas porque não

¹ Opto, durante todo o texto aqui escrito, por usar o gênero feminino quando o gênero é requerido. Minha escolha se deve ao fato de achar mais coerente esse modo de escrever com a pessoa que escreve (uma mulher), além de a pesquisa contar com participantes professoras negras. Ou seja, todas as pessoas envolvidas diretamente na pesquisa são mulheres. Poderia, ainda, justificar um pouco mais dizendo que, no professorado, nós, mulheres, somos a maioria.

tinha outra saída. Buscou o reconhecimento dessas pessoas brancas e ganhou dois minutos de homenagem de um homem branco em seu discurso fúnebre. Os outros vinte minutos foram dedicados a um homem branco, que se fingia amigo de meu pai. Depois disso, depois de perder a pessoa que sempre me ouvia, que me amava com loucura, e ao vê-la ser rechaçada em seu próprio enterro, penso: eu tenho uma dissertação a escrever. Mas quem se importa com essa dor? Provavelmente as pessoas não precisam se importar, mas é importante que saibam que eu me sinto completamente arrasada por não ter meu pai perto de mim. Um homem *negro* que lutou a vida inteira para escapar do racismo, servir à raça branca e que ganhou como prêmio dois minutos de homenagem em seu funeral.

Antes de perder meu pai, antes de me ver combalida, sem rumo, a luta já havia começado. Desde criança ouço histórias de que a família de minha mãe não aprovou totalmente seu casamento com um homem negro. A família de minha mãe é branca. Também sempre ouvi que meu pai e minha avó materna nunca se deram bem. Meu pai sempre foi trabalhador, honesto, *mas* era negro. Às vezes não o chamavam pelo nome, o chamavam de *negão*. Eu também tive meu nome esquecido por muito tempo. Às vezes na escola me chamavam de Paula, outras vezes me chamavam de *neguinha*. Tudo depende da situação. Dizem que não temos racismo no Brasil, somos cordiais, mas nós, negras, não podemos irritar ninguém. Além de sermos chatas somos as *negras chatas*. O termo *negra* nos acompanhará para sempre. Na quarta-série era a *negra metida*, *negra da mochila feia*, *negra estudiosa*. E quase não tinha amigas. Minha mãe e meu pai nunca me deram luxo, mas sempre me deram livros, então, como não tinha muitos brinquedos, creio eu que achei na leitura algo divertido. Sempre me destacava na escola e minhas colegas não admitiam isso. Era a *negra invasora*. Esse período, a quarta-série, foi o mais marcante da minha infância. Igualmente marcantes foram as histórias contadas pela minha mãe de que sua família não queria parentes negras. Seriam feias. E assim fui crescendo, escutando essas coisas. Na adolescência meu cabelo me deu muito motivo para desconforto. Se o soltava me chamavam de *negona louca*. Viviam me aconselhando: faça escova! Resolvi *relaxar* meu cabelo. Sua naturalidade me deixava tensa. E as paixões de adolescente? Sempre há um príncipe na escola, e ele é sempre branco, como todo príncipe de história contada na escola. Me apaixonei por um ou dois. Nunca disse nada. Em minha cabeça sabia que não teria chance. Os príncipes gostam de princesas. Havia muitas princesas no colégio. Como nas histórias, creio que não é necessário terminar, mas termino: eram todas brancas. Na universidade as coisas não eram muito diferentes, mas sim, eram mais veladas. O discurso da igualdade racial se via mais forte e minhas inquietações cada vez mais fortes também. O racismo me deixou um pouco introspectiva na adolescência. Deixou-me

reservada, como muitas pessoas me descreviam. Mas resolvi romper essa reserva. Como disse, silenciar já não cabe mais aqui, dentro de mim.

Cantam por aí que o meu cabelo não nega, porque sou mulata na cor! Continuando em outro verso, cantam que, como minha cor não pega, querem meu amor. Também cantam por aí que seria bom que voltasse a escravidão, para pegar a escurinha e prender no coração! Na efervescência de corpos, de festas e de muito samba, as pessoas não param para pensar no que escutam, afinal, tudo não passa de uma brincadeira, mas sempre me vem a raiva e me pergunto: por quanto tempo tenho que negar meu cabelo, minha cor? Querem meu amor, mas desprezam minha cor. Por que será? Sei muito bem que não querem pegar essa escurinha para prender no coração, romanticamente, como muitas pessoas *inocentes* acreditam. Obviamente que não. Frequentemente ouço zombaria em relação ao meu cabelo, ao fato de ser escura, à minha suposta pré-disposição aos prazeres carnavais. De onde vem isso? Inconteste a ausência de dizeres sobre minha disposição aos prazeres da leitura, do trabalho, da pesquisa, minha dedicação ao trabalho docente. Mais inconteste ainda a parca presença de pessoas negras no ambiente acadêmico. Estamos relegadas ao ambiente periférico, às escolas públicas que nos ensinam mais e sempre a nos aquietarmos, a aceitarmos as constantes *brincadeiras* sobre nossa cor, nosso corpo. Se reagirmos com risos, somos aceitas. Se nos revoltamos, o problema sempre está em nós. Quando perguntamos onde estão as pessoas negras na universidade, nos dizem que *isso* é um problema exclusivamente social, que a cor não influencia em nada. Quando perguntamos onde estão as mulheres negras nas universidades, não nos dizem nada, no máximo nos chamam de separatistas, queremos dividir o país em duas cores, dois mundos, que isso nunca existiu, ou seja, nos repetem verdades tidas como absolutas e incorruptíveis. É uma caixa de marimbondo na qual não podemos mexer. Sabemos muito bem, pelo menos quem sofre na pele, as respostas para essas perguntas:

Desnecessário tecer considerações a respeito da discriminação que sofre a população negra, em particular a mulher, ao ser-lhe negada a possibilidade de realizar estudos e ao ser afastada dos bancos escolares, seja por necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento da família, seja por ver desconsiderado seu modo de ser, viver, a cor da sua pele, a cultura de seu grupo étnico. (GONÇALVES e SILVA, 1998, p. 4)

Como professora negra, isso me afeta profundamente. Diante de crianças e adolescentes negras que ouvem, desde sempre, que sua cor é feia, suja, que não representa nada valorizado em nossa sociedade, tenho que me posicionar e tentar discutir temas que, para essas crianças, estão superados pelo determinismo racial. Por isso não mudo de projeto, porque vejo em meu trabalho algo sem-fim, indagações sem-fim, uma luta diária para

descobrir novas estratégias de combate ao racismo. Ao racismo que paira sobre nós sem nos dar trégua. É nossa sombra, e para usar um trocadilho, essa sombra, que é negra, ronda e ronda e nos atormenta ao acordarmos e ao dormirmos. Não há descanso para quem é negra. Pelo menos não há o descanso mental, mas, como já disse anteriormente, o desequilíbrio mental pode nos levar à morte.

Mas como perceber os meandros, que são vistos como sutis e gentis, do racismo brasileiro? Posso dizer que percebo os mecanismos do racismo porque os sinto na pele, mas acredito que, também, através da formação de professoras, deveríamos estar aptas a entender melhor a realidade racial brasileira. Precisamos nos atentar para o fato de que não lidamos com “o” estudante somente. Lidamos com as estudantes e os estudantes, e que, dependendo da cor, do sexo e do estrato social das crianças e jovens a quem ensinamos, a apreensão do que dizemos será totalmente diferente. Precisamos estudar metodologias e teorias, mas não podemos descartar nosso conhecimento de vida e o conhecimento do mundo em que vivem nossas crianças e jovens. Não podemos encarar a diversidade racial como algo a ser trabalhado porque está nos PCN ou temas transversais. Devemos, como professoras, ter em mente a responsabilidade social perante nossas estudantes. Certo dia, ouvi de uma colega de profissão que o curso de enfermagem deve ser levado mais a sério do que o curso de pedagogia, pois o curso de enfermagem lida com a vida. Ora, não são vidas que estão diante de nós todos os dias? Não são corpos pensantes que nos olham esperando a aprovação de sua presença? Devemos nos conscientizar de que a diversidade racial não é um tema *bonitinho* a ser trabalhado como projeto durante a semana da abolição da escravatura ou durante a semana da consciência negra, e sim a oportunidade de entender a diferença e os diversos modos de vida presentes no âmbito escolar. Entender que a diferença muitas vezes está atrelada à desigualdade, partindo-se do princípio de que o que foge à regra, o que está longe da padronização, da normatividade sociocultural é anormal e merece seu lugar de *marginal*.

A escola, e nisso incluo a universidade, é o lugar onde preconceitos raciais são ratificados (GONÇALVES e SILVA e GOMES, 2006). Neste mundo multicultural e “pós-moderno”, como algumas pessoas se orgulham de assim o descrever, os costumes e cultura valorizados são os da raça branca (ARAÚJO-OLIVERA, 2006), e, logicamente, como a escola e a universidade fazem parte deste mundo, não deixam de celebrar a branquitude. É exatamente essa celebração violenta que devemos entender e combater.

Em nosso mundo hierarquizado, os preconceitos são tidos como um dado natural difícil de ser transgredido, porque “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 é o caso do racismo. A racialização do mundo permite que sempre haja grupos superiores e inferiores. Os inferiores sempre para servir, sempre para aceder, nunca para decidir. Como Gonçalves e Silva (1996, p. 168) reflete, “as práticas racistas constroem-se e são reiteradamente repetidas a partir de preconceitos, frutos da ignorância que grupos étnicos tidos como superiores têm acerca da história das organizações e modos de vida daqueles considerados inferiores”. Será somente ignorância? Não será um ato político? Um ato político que visa subjugar esses modos de vida? Essas formas de vida são expressas pela linguagem, pela língua. De acordo com Wittgenstein (2008, §23), “falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida”. O racismo esconde, silencia e, por fim, extingue formas de *estar no mundo*, e tudo isso é construído no campo da linguagem. Como inferiorizamos as pessoas negras? Dizendo, falando o que elas são, onde podem ir, o que podem ser, como devem se vestir, em que devem trabalhar, e como Austin (1975) aponta, *dizer é fazer*. A possível consequência dos ditos e não ditos racistas é: eu sou inferior, eu realmente não presto.

A manutenção do preconceito, como foi citada anteriormente, está intimamente ligada à linguagem, pois é na linguagem que o preconceito, seja ele qual for, é produzido e ressignificado através da discursivização. O preconceito não escolhe classes, prefere tirar proveito de uma variedade imensa de possibilidades, o que o transforma em errante. Por conseguinte, está presente em todas as instâncias da sociedade, desde a cultura tida por *leiga*, à ciência. Mas por que tanta desigualdade? Não me canso de perguntar em um grito surdo. 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 solos que percorremos, inclusive no ensino e na aprendizagem de línguas. Para o autor, “a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las” (PENNYCOOK, 1998, p. 24). Em vista disso, 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 um conjunto de discursos concorrentes que atribui significação no mundo. Se entendida dessa forma, a língua se torna um lugar importante de luta política (WEEDON, 1987 apud PENNYCOOK, 1998). Todavia, 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, o caráter político da língua deveria ter igual respaldo: é preciso refletir sobre como e o que ensinamos. Dando um exemplo da língua inglesa como segunda língua, Murkherjee (1986 apud PENNYCOOK, 1998, p. 30)) alerta:

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 linguística e, acima de tudo, a uma ordem racista.

São milhões abaixo da linha de pobreza, milhões de indigentes e pessoas subnutridas surgindo e desaparecendo todos os dias. Justamente por isso devemos lutar contra a desigualdade ao abordar o ensino de línguas. Somos injustiçadas porque estamos subjugadas a uma hegemonia e devemos desconstruir essa hegemonia enxergando e convivendo com as diferenças. É o tratamento desigual da diferença que faz com que as pessoas que não se adaptam ao *status quo* sejam dizimadas 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 consideradas inócuas, inferiores, incapazes. Devemos estar aptas a dizer em nossa língua e na língua estrangeira que nos é exposta o que somos, para refutarmos o desaparecimento 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 apud MOITA LOPES, 2002, p. 35). Mas para que isso ocorra, é preciso que as professoras de línguas entendam a linguagem como prática 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).

Empoderar a aprendiz. As estudantes precisam sair da situação de meras receptoras para se tornarem críticas de sua própria realidade, para que possam iniciar uma ação que se desvele em libertação de opressões. De acordo com Freire (1993, p. 65), “os educandos necessitam descobrir o que há por trás de suas atitudes em face da realidade cultural para assim enfrentá-la de forma diferente”. Por meio da transdisciplinaridade e da inserção de

temas transversais em sua pauta, o ensino de línguas permitirá que as estudantes descubram o conhecimento (MATEUS, 2002).

As estudantes não conseguirão chegar a esse ponto de descoberta se não forem auxiliadas pela educadora. Portanto, as educadoras deverão ter uma postura crítica sobre seu ensino. O que o ensino crítico lança é a possibilidade de refletir sobre a mudança de estruturas no ambiente escolar que causam desigualdades e injustiças sociais: “É uma ferramenta político-cultural que trata seriamente a noção de diferenças humanas, particularmente aquelas relacionadas à *raça, classe e gênero*” (FERREIRA, 2006, p. 28). As professoras precisam ser intelectuais, e, o mais importante, precisam se engajar em lutas para melhorar o ambiente em que trabalham e em que vivem (GOMES e LIMA, 2002).

Dessa forma, é preciso que vejamos as desigualdades sociais e raciais não somente como desafio, mas devemos ter uma postura mais crítica sobre elas (GONÇALVES e SILVA e GOMES, 2006). É preciso reconhecer as diferenças e semelhanças para que qualquer projeto educativo seja democrático. A tomada de posição é necessária para que nossos gritos não sejam mais abafados, e sim reivindicativos. Entender como o sistema funciona se torna essencial para o entendimento do papel da docente na sociedade e da sua função em um sistema que legitima as diferenças através da exclusão. A professora tem certa autonomia dentro de sala de aula, e, embora os fatores sociais possam ser repressivos e excludentes, não se caracterizam como um grande impedimento de mudança partida da vontade da própria professora. É preciso que haja mais investigação e menos inocência em relação às tramas que são inerentes ao sistema de ensino para que a professora não se veja mergulhada em uma “reprodução de vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica” (GOMEZ, 1997, p. 99). É preciso negar o que está imposto e reconstruir nossas formas de vida. É preciso *dizer/agir*.

Minha experiência ao abordar pela primeira vez o tópico racismo em sala de aula foi a de um ensurdecedor silêncio. Trabalhei pela primeira vez com o tema no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás², onde era professora-estagiária de inglês. O objetivo de trabalhar o tema *racismo* era promover a fala de estudantes discutindo temas considerados polêmicos. Nem é preciso dizer que, no Brasil, tocar nos assuntos *raça* ou *racismo* é algo extremamente polêmico, já que, como veremos mais adiante, fomos acostumadas a acreditar que vivemos no paraíso tropical e racial (MUNANGA, 2004; TELLES, 2006). Por que esse

² O Centro de Línguas é um Projeto de Extensão da Faculdade de Letras, criado em 1995, cujo objetivo principal é oferecer cursos de línguas estrangeiras. A pesquisa desenvolvida nesta dissertação foi realizada nesse contexto.

silêncio ensurdecedor? Ora, ora! Uma professora negra falando no assunto? Quanto constrangimento! Não podemos dizer tudo o que pensamos sobre isso. É preciso muita cautela! Ironias à parte, o constrangimento também se deve, podemos interpretar assim, pela falta de reflexão sobre nossa composição racial. Ouvimos e acreditamos no que nos é dito na escola, e a escola nem sempre é um lugar inclusivo, pelo menos em teoria. Na época em que trabalhei no Centro de Línguas, contando comigo, havia três professoras de inglês negras trabalhando como estagiárias. Havia mais de dez professoras trabalhando como estagiárias. Durante toda minha vida escolar tive somente uma professora negra. Quando cursava a graduação na Universidade Federal de Goiás, o curso de Letras contava somente com uma professora negra e um professor negro. Na escola onde trabalho, de um quadro de mais de vinte professoras, somente três são negras (contando comigo).

As participantes desta pesquisa são duas professoras de inglês negras que trabalhavam comigo na época em que estagiávamos no Centro de Línguas. Por que professoras negras? Não de me perguntar. Simplesmente pelo fato de estarmos invisibilizadas no mundo acadêmico. Poucas de nós logram terminar todos os estágios da vida escolar (GONÇALVES e SILVA, 1998). Contudo, o motivo maior e mais significativo para mim por optar por tais participantes foi encontrar um elo de compartilhamento de histórias de vida, de formação e de luta com outras professoras, que assim como eu, são negras. No primeiro semestre de 2006, convidei as professoras a participarem da pesquisa de mestrado e durante o segundo semestre de 2007 participamos de sete sessões reflexivas, nas quais discutíamos as aulas das professoras e como os temas *raça* e *racismo* estavam inseridos em suas aulas. Durante as sessões, discutíamos textos de autoras e autores como Ferreira (2006), Muller (2003), que lidam com os temas *raça*, *racismo* e *educação*; Carneiro (2002), que lida com o tema *raça*, *racismo* e *gênero*; Santos (2000) e Fanon (1952), que falam do tema *raça* e *racismo*. Um questionário escrito foi aplicado no início da pesquisa, a fim de obter relatos sobre o que as participantes pensavam sobre *raça*, *racismo*, *ensino* e *educação*. Outro questionário escrito foi aplicado ao fim da pesquisa, quando a dissertação já estava sendo escrita, para que as professoras contassem suas impressões e como estavam lidando com os temas *raça* e *racismo* em seu novo ambiente de trabalho, a escola pública da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, e também, para que falassem sobre a pesquisa e possíveis mudanças de postura em suas vidas em relação aos temas.

Dessa forma, delineei como objetivos desta pesquisa investigar como as professoras negras enxergam o racismo em suas vidas e como trabalham os temas *raça* e *racismo* em sala de aula de língua inglesa. De igual maneira, pretendeu-se investigar de que forma a língua

pode ser usada para desconstruir crenças e práticas existentes sobre o racismo. Dados tais objetivos, pretendeu-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual a concepção de *raça* e *racismo* das professoras?
- Como as professoras abordam os temas *raça* e *racismo* em sala de aula?
- Quais são as consequências da participação na pesquisa para a vida pessoal e profissional das professoras?

Com o objetivo de responder a essas perguntas, a teoria utilizada neste trabalho baseia-se em estudos sobre *raça* e *racismo* como os de Moore (2007), Munanga (2004), Carneiro (2002), hooks (1992), Telles (2006), Stepan (2005) e em teorias sobre ensino crítico como as desenvolvidas por Freire (1993; 1996), Gonçalves e Silva (1996; 1998), Ferreira (2006), Pennycook (1998), Moita Lopes (2002) e Rajagopalan (2006).

Como a pesquisa aborda o ensino de línguas, a noção de língua/linguagem e seu uso que permeia este trabalho é a defendida por Austin (1975), que alerta para os diversos tipos de consequências que surgem a partir do que é dito, independentemente da intencionalidade do sujeito que fala; e Rajagopalan (2003), que exclui qualquer neutralidade da língua, já que está inegavelmente imbuída de conceitos políticos.

Este estudo pode ser considerado como pesquisa-formação, tal como exposto por Josso (1999; 2000). Na pesquisa-formação delineada pela autora, os relatos produzidos pelas participantes e a pesquisadora-participante são importantes para que a produção do conhecimento seja feita pelas próprias participantes, e que este conhecimento tenha sentido para elas, instituindo-as como sujeitos (JOSSO, 1999). A pesquisa-formação tem a esperança de engendrar possibilidades que levem “à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores dos relatos” (JOSSO, 2004, p. 23). Dessa forma, neste trabalho o relato de experiência sempre vinculado à discussão sobre os temas *raça* e *racismo* é importante para que haja maior entendimento de como o racismo nos interpela e como podemos agir proativamente como professoras. As participantes, durante todas as sessões promovidas, discutiram os temas *raça* e *racismo* com base em suas experiências pessoais, entrelaçando-as com as experiências que adquiriram como professoras. Como o tema e título deste trabalho é investigar as reflexões sobre *raça* e *racismo* de duas professoras negras, não poderia haver outra forma de desenvolver esta pesquisa sem que falássemos de nossas experiências, sempre pessoais, com o racismo. Com a investigação das histórias de vidas das

participantes, tal qual como explanada por Triviños (1987), tanto pesquisadora e participantes são levadas a desenvolver maior entendimento sobre a realidade em que estão inseridas, a fim de compreender melhor os problemas que existem no corpo social.

Este trabalho está dividido em cinco partes. Nesta introdução, busquei justificar minha pesquisa, bem como apresentar uma visão geral do estudo aqui realizado, os objetivos almejados e as perguntas que busco responder. O primeiro capítulo é dedicado à fundamentação teórica, sendo seguido pela metodologia empregada neste estudo, em que descrevo em detalhes a presente pesquisa. O terceiro capítulo é dedicado à análise dos dados coletados. Por fim, na quarta parte, trago algumas considerações sobre este estudo e busco responder às perguntas aqui apresentadas.

Capítulo 1

Raça e racismo no Brasil

*Não fomos todos feitos, seja qual for a cor da
nossa pele ou a língua que falamos, dos diversos
barros de uma mesma terra múltipla?*
Eduardo Galeano

1.1 População negra no Brasil: breve histórico

As pessoas africanas trazidas para o Brasil durante a escravidão faziam parte do projeto capitalista de enriquecimento da receita da coroa portuguesa (ALENCASTRO, 2000). A mão de obra africana supria a demanda escravista da época e consolidava a produção ultramarina de Portugal (ALENCASTRO, 2000). Mas foi preciso ser comprovada científica e religiosamente para que tal empreitada fosse viabilizada. As teorias vigentes eram as de que o ecossistema da região africana, seus calores e desertos geraram uma raça monstruosa, fazendo da “África um continente de todas as bestialidades, o território de eleição do demônio” (ALENCASTRO, 2000, p. 53). As populações africanas eram trazidas para o Brasil com o intuito, muito *nobre*, de seus exportadores, de salvá-las do demônio (ALENCASTRO, 2000). Viriam em busca de salvação, já que são a raça condenada na Bíblia por estarem sob o signo de Cam (BOSI, 1992). A descendência de Cam foi amaldiçoada por Noé, que a condenou a viver sob o jugo de um calor sem fim e destinada a ser o povo mais preto da Terra. Para o Brasil, a mão de obra escrava gerou um capital sem precedentes, proporcionando a primeira expansão comercial dentro do país (FERNANDES, 1989).

Cerca de 15 milhões de escravos foram trazidos para as Américas, sendo que 4 milhões deles desembarcaram no Brasil (BARBOSA, 2006). Segundo Ribeiro (2006) foram vários os povos africanos trazidos para cá, várias nações e diferentes linguagens que se entrelaçaram através do primeiro contato nos tumbeiros e logo após nas senzalas. São povos de cultura sudanesa, como os Yoruba e os Fanti-Ashanti; povos de culturas islâmicas, como os Peuhl, Haussa e Mandinga; e o povo Bantu, do grupo cultural congo-angolês. Outras

culturas como as da Costa do Marfim, Gâmbia, Serra Leoa e Costa da Malagueta também aqui chegaram. Pouco ou quase nada é discutido sobre a luta dos povos escravizados pela liberdade. Acreditando na tese da escravidão mais branda ou gentil, não é discutido nas escolas que desde sempre a escravidão da África foi combatida pelas pessoas negras. Ao chegarem às Américas, criaram sociedades, os *quilombos*, *maroons*, nas quais, ao mesmo tempo, fugiam da violência que lhes foi imposta e também recriavam seus modos de vida, adaptando-os à sua nova terra. Mesmo fora dos *quilombos*, ainda sob o jugo violento da dominação, desenvolveram técnicas para cultuarem seus deuses, através do sincretismo religioso (BARBOSA, 2006), forma inteligente de burlar a repressão sob a qual viviam.

A influência desses povos está em todos os rincões brasileiros. Em nossa fala, em nossa música, em nossa culinária, em nossos rituais, em nossa religião, nas cidades construídas pela mão de obra escrava. Palavras como *fuzarca*, *enquizar*, *babá*, *bagunça*, fazem parte do vocabulário banto, da cultura banta, que aqui chegou, e são proferidas diariamente pelas pessoas brasileiras (GASPAR, 2007). No entanto, isso não é sinal de integração plena. A população negra abarca 49,8% (RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA, 2008) e ao analisarmos a localização geográfica de nossa população, vê-se que nas regiões sudeste e sul, as mais ricas do país, são predominantemente habitadas por pessoas brancas, ao passo que nas regiões norte e nordeste, as mais pobres do país, estão as pessoas pardas e negras (ROSEMBERG, 1998). Isso não se deu ao acaso. O que vemos aqui é certa guetização das pessoas negras no Brasil, que, desde que chegaram ao nosso país, foram rechaçadas por sua cor e sua cultura. Mas quais discursos ratificam essa guetização e a desigualdade? Na próxima seção tento aprofundar o tema.

1.2 Racismo e população negra

Na ocasião do encontro (ou confronto) do colonizador europeu com o elemento indígena, e com a invasão da África, seguida pela subjugação de vários povos africanos, deu-se início à escravidão. Com certa frequência, aparecem discursos sobre a *maldade* da colonização, da escravidão, do holocausto, ou de qualquer outra tragédia envolvendo morte e flagelo de milhões de pessoas. Essa *maldade*, lançada sobre povos inteiros, geralmente é vista como algo individual, como algo que faz parte do sentimento de alguém, ou que é algo da *sociedade*. Importante ver que a *sociedade*, sempre quando colocada nesses termos, é algo assim de distante: *ela* faz isso conosco. *Ela* é racista. Quando nos perguntam se somos

racistas, a resposta é um veemente não: “a sociedade pode ser, mas não me incluo nisso”. Será que podemos nos excluir?

Para Jacquard (1996, p. 25) “o racista é aquele que não confia em si mesmo. Para camuflar seu temor, incha o peito e se considera superior. O desprezo que manifesta é apenas disfarce da vertigem que sente ante seu vazio interior”. O autor segue dizendo que

[o] racismo exprime essencialmente um desprezo – desprezo por determinada pessoa em virtude não de suas características, mas de sua filiação a um grupo: “todos são uns...”. A origem desse desprezo é a ausência de confiança em si; seu resultado é a destruição de si mesmo. (JACQUARD, 1996, p. 25)

Mas será que é só desprezo, é só maldade, é destruição de *um* indivíduo somente? Fico pensando se isso se dá no plano individual, se é algo pertencente a um grupo somente, se há pessoas que escapam a esse “sentimento desprezível”: quem é racista é ignorante, despreza outros grupos, tem maldade em seu coração, mas como fica a dinâmica racista nisso tudo? Somos racistas porque disseminamos certos pensamentos, discursos que nos foram inculcados e que também *são* produzidos e reproduzidos todo o tempo. Mas por que são reproduzidos? Qual é a finalidade? Neste momento, concordo com Foucault (1999, p. 307):

O racismo vai se desenvolver primo com a colonização, ou seja, com o genocídio colonizador. Quando for preciso matar pessoas, matar populações, matar civilizações, como se poderá fazê-lo se funcionar no modo do biopoder? Através dos temas do evolucionismo, mediante um racismo.

Matar não deve ser entendido somente como tirar a vida através de assassinato. Para Foucault (1999), tirar a vida se dá também por outros meios, como a exposição à morte, multiplicação de riscos de morte, morte política e expulsão. Não é isso que acontece com a população negra no Brasil? Em outro momento neste trabalho há a discussão sobre a *morte lenta* das pessoas negras no Brasil. Continuando com Foucault, vivemos em uma sociedade de normalização, e tudo que é considerado *anormal* deve ser excluído dessa sociedade:

O colonizado ou nativo, o louco, o criminoso, o degenerado, o perverso, o judeu aparecem como os novos inimigos da sociedade. A guerra se concebe em termos de sobrevivência dos mais fortes, mais saudáveis, mais espertos, mais brancos. É a guerra pensada em termos histórico-biológicos. (FOUCAULT, 1996, p. 10)³

³ El colonizado o nativo, el loco, el criminal, el degenerado, el perverso, el judío aparecen como los nuevos enemigos de la sociedad. La guerra se concibe en términos de supervivencia de los más fuertes, más sanos, más cuerdos, más arios. Es la guerra pensada en términos histórico-biológicos.

Foucault (1999, p. 306) também afirma que

[s]e o poder de normalização quer exercer o velho direito soberano de matar, ele tem de passar pelo racismo. E se, inversamente, um poder de soberania, ou seja, um poder que tem direito de vida e de morte, quer funcionar com os instrumentos, com os mecanismos, com a tecnologia da normalização, ele também tem de passar pelo racismo.

“A melhor forma de colonizar uma consciência consiste em suprimi-la” (GALEANO, 1990, p. 12). Essa frase de Galeano ajuda a explicar como age o racismo, que na sua especificidade moderna, “não está ligado a mentalidades, a ideologias, a mentiras do poder. Está ligado à técnica do poder, à tecnologia do poder [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 309). Como Foucault (1999, p. 307) explica, o evolucionismo como teoria científica

tornou-se com toda a naturalidade, em alguns anos do século XIX, não simplesmente uma maneira de ocultar um discurso político sob uma vestimenta científica, mas realmente uma maneira de pensar as relações da colonização, a necessidade das guerras, a criminalidade, os fenômenos da loucura e da doença mental, a história da sociedade com suas diferenças de classe, etc.

Uma maneira de explicar a colonização da África e explicar a predisposição dos povos africanos para a servidão é o racismo:

Através do racismo, obteve-se a justificativa da hierarquia das raças, para o que foram mobilizados tanto as ciências sociais, como a antropologia, a física, a biologia, etc. O negro, aquele a quem era necessário construir uma identidade de selvagem, emergiu nos finais do século XIX no pensamento racional moderno, como o espaço de alteridade subalterna a necessitar de ser disciplinado, pela força física e do saber científico modernos, na posse da Europa. (MENESES, 2007, p. 60)

Os Estados colonizadores também fizeram uso do discurso religioso, como dito anteriormente, mas para o nosso Estado, surgiu algo chamado *miscigenação* que paira no pensamento brasileiro. Através de políticas de imigração e o apoio da mestiçagem, a população negra no país se volta para o branqueamento, mas não escapa do racismo sistêmico produzido no Brasil. Como foi dito, há diversas formas de matar uma população, no Brasil, os maus-tratos a que foram expostas as pessoas negras estão na memória de todas. As novelas produzidas pela rede Globo não nos deixam mentir. Não nos deixam mentir porque reiteradas vezes vimos como a pessoa negra era tratada nos tempos em que eram escravas: as mulheres eram por vezes lascivas demais, erotizadas; por vezes dóceis, cuidavam da família, do bem-estar da sinhazinha. Há um ditado presente tanto em Carneiro (2002), quanto em Gonzalez (1984), que diz que branca é para casar, negra é para trabalhar e mulata é para fornicar”. A

mulher negra então surge como “responsável por atrair o homem com seus dotes, envenenando-o, embriagando, isentando-o de qualquer culpa, afinal de contas, ela é ‘irresistível’ [...]” (CARNEIRO, 2002, p. 171). O homem negro, ora é visto como o malfeitor, ora é visto como o absurdamente ingênuo:

Como se sabe, desde o início da escravidão moderna, o homem negro é aquele obrigado a realizar o desejo de outrem – o senhor. Na prática, cumprir a vontade alheia é sujeitar-se à imprevisibilidade das representações que possam advir do descontrole ético das tarefas. Assim, o negro passa a ser representado ora como o “negro bom” (em geral, infantilizado, subserviente, sorridente, na forma da representação de Rousseau) ora como “negro mau” (animalizado, homicida, impiedoso, mais ou menos conforme os traços do selvagem Caliban, personagem shakespeariano de *A tempestade*). (SODRÉ, 1997, p. 148)

Assim, vemos que as pessoas negras foram desprovidas de qualquer tipo de subjetividade que as fizesse surgir como *pessoas*. Para os colonizadores, não havia ser-humano negro, senão um objeto sexualizado:

Os negros têm o poder sexual. Veja só! Com a liberdade que eles têm, em plena moita! Parece que eles se deitam por todos os cantos, e a todo momento. São os genitais. Eles têm tantos filhos que nem contam mais. Desconfiemos, porque eles nos inundarão de pequenos mestiços. (FANON, 1952, p. 52)⁴

Essa identidade de objeto sexual, sinédoques em que os genitais correspondem ao todo, foi fixada às pessoas negras de modo que escapar a elas é muito difícil, mesmo que a sociedade aponte um caminho, como veremos a seguir. Ao disseminar a ideia de que as pessoas negras eram propriedades do senhor branco, destituídas de vontade, já que são vistas como animais, objetos, ou qualquer coisa desprovida de subjetividade (CARNEIRO, 2002), passa-se também a ideia de que a dominação a que são expostas essas pessoas é algo natural e *necessário*. É preciso domar esse povo, é preciso dar-lhes direção, e, logicamente, o trabalho dessas pessoas nos é indispensável. Ao Estado, o trabalho escravo era algo essencial no período de colonização, o capital gerado pela mão de obra escrava foi algo inestimável. A escravidão era o mais alto item tributado no comércio (ALENCASTRO, 2000, p. 51):

Não há dúvida, porém, o fato de que o vínculo entre a exportação de escravaria e a importação de cavalos e outras armas – espadas, mosquetes, escopetas, espingardas – potencializou o negócio negreiro numa escala jamais atingida pelo tráfico de índios no outro lado do oceano.

⁴ Les nègres, eux, ont la puissance sexuelle. Pensez donc ! Avec la liberté qu’ils ont, en pleine brousse! Il paraît qu’ils se couchent par tout, et à tout moment. Ce sont des genitaux. Ils ont tellement d’enfants qu’ils ne les comptent plus. Méfions-nous, car ils nos inonderaient de petits métis.

O elemento negro estava, então, integrado à sociedade como um feixe essencial para a manutenção do sistema econômico. Porém, não havia afirmações sobre a população negra. Não havia integração social, direito à educação, ao trabalho remunerado, e com a abolição da escravidão, as coisas não mudaram. O sistema não mudou muito desde então, ou seja, milhões de pessoas continuam excluídas na sociedade, e tudo isso se deve a quê? À escravidão? Se assim for, porque os discursos não mudam? Por que, aqui no Brasil, nos inculcaram a ideia de que devemos fugir do que é negro? Com a ajuda da religião, que dizia que o tráfico negreiro era um grande milagre, porque as pessoas negras deixam a África pagã e vêm para o Brasil católico para serem salvas (ALENCASTRO, 2000); e com a ajuda de outros discursos biologizantes, surge no Brasil uma fórmula de escape: ser branca.

1.3 Consequências do racismo no Brasil: a corrida rumo ao embranquecimento

No século XVII, os reinos de Espanha e Portugal vendiam certificados de brancura a pessoas cuja pele escura não poderia negar sua origem (GALEANO, 1990). Vê-se então, que ser branca era algo almejado desde a escravidão. E hoje? Como são obtidos os certificados de brancura para escapar ao destino negro e alcançar o ideal de brancura tão sonhado?

A eugenia, segundo Stepan (2005), surge como um projeto discursivo-político, e um dos seus maiores intentos era eliminar *ipsis litteris* os elementos degenerados: os povos considerados “anormais” (pessoas negras, indígenas, asiáticas). As pessoas normais e aceitas, é necessário lembrar, eram as pessoas da raça branca. Com políticas de esterilização, imigração européia e casamentos endorraciais, os eugenistas pretendiam eliminar tudo o que fugia à regra de branquitude.

Nos anos 1930, a eugenia teve o ápice na América Latina, e seu principal foco era resolver o problema *não branco* do continente. Seguindo os intelectuais europeus e americanos, que desenvolveram com afinco a teoria da eugenia, intelectuais latino-americanos, muitos deles brasileiros, conseguem um novo aporte para novas práticas racistas e para explicar novas políticas raciais. Essa teoria chega às Américas com algumas adaptações. Os Estados Unidos e a América Latina definiram, cada qual com suas peculiaridades, seu projeto eugenista (STEPAN, 2005). Nos Estados Unidos, a tese era de que os grupos dominantes (brancos) não poderiam se misturar com outros grupos considerados inferiores (negros e indígenas). No entanto, na América Latina, devido à alta taxa de miscigenação na região, o projeto sofreu algumas alterações. Como a população indígena e negra já havia se misturado com a população branca, formando tipos mestiços que

compunham a mesa de intelectuais latinos que promoviam a tese da eugenia, foi preciso enaltecer a mestiçagem, porém até certo ponto: era preciso enaltecer o caráter *branqueador* da mestiçagem. O único fim da mistura das raças na América Latina era misturar os elementos inferiores negros, amarelos e indígenas aos elementos brancos, para que, com esse contato, frequentemente de uma violência sexual exasperadora, fossem diluídos na sociedade, formando indivíduos mais claros. José Vasconcelos, teórico eugenista mexicano, em dois ensaios, *Raza Cósmica*, escrito em 1924, e *Indianologia*, escrito em 1925, teorizava sobre a “raza cósmica” formada através da miscigenação na América Latina. A raça latina, devido aos intercursos sexuais entre os povos degenerados que não pertenciam à raça branca, teria descendência superior, pois sua prole herdaria as características superiores dos povos brancos. Os intercursos entre elementos mestiços e brancos melhorariam a raça latina cada vez mais, afastando o perigo e degeneração dos trópicos (STEPAN, 2005). Ser não branca, esteticamente, era algo (e ainda é, para uma parcela considerável da população) cruelmente repudiado:

[...] os eugenistas seguiram Vasconcelos, que chegara a predizer que o envolvimento sistemático de uma eugenia estética faria a raça negra desaparecer completamente, por meio do progresso de uma “eugenização” negativa, voluntária e estética. Ninguém escolheria como parceiro um indivíduo de uma raça que era, por definição, inferior ou “tipos que o instinto da beleza sinalizaria como fundamentalmente recessivos, que não mereciam ser perpetuados”. (STEPAN, 2005, p. 162)

Através da miscigenação, que tem um caráter violento e sexista como veremos mais adiante, surge o mito positivo da mistura das raças em nosso país com o intuito de *clarear* a população:

As teses darwinistas, as hipóteses mono e poligenistas de origem do ser humano, as teses eugenistas e o mito ariano fizeram a mestiçagem aparecer como elemento negativo, inviabilizando a nacionalidade. Os cientistas brasileiros, para contornar a visão negativa sobre a mistura das raças, inventaram a tese do branqueamento e a dos mestiços superiores. (OLIVEIRA, 2000, p. 179)

Os intelectuais brasileiros começam a disseminar que os problemas sociais, econômicos e de higiene que acometiam a população negra no Brasil estavam vinculados ao fato da hierarquia sociorracial. As pessoas negras eram pobres porque eram sujas, anti-higiênicas. A pobreza e a falta de higiene não eram ligadas ao fato de que não recebiam nenhum tipo de educação formal, de discursos sobre cuidados com o corpo e também pelo fato de que estavam excluídas dos bancos escolares. Com a imigração européia, largamente favorecida no território nacional, que facilitava a vinda dos imigrantes com doação de terras e outros subsídios (MUNANGA, 2004), a população negra se vê pungentemente massacrada, pois

a concorrência para trabalhos assalariados era imbatível: se ser negra é ser inadequada, como concorrer a empregos com pessoas consideradas adequadas porque brancas? O Estado, para se eximir de qualquer responsabilidade após a abolição da escravatura, (afinal, o que fazer com toda essa gente liberta que não pode mais fazer girar o capital?), utiliza teses que, reportando-se a tudo que foi dito sobre as pessoas negras, ratificam a ideia de que *elas* não sabem se cuidar. São *elas* as responsáveis por sua própria degradação.

Mesmo dentro da imigração promovida pelo Brasil, havia a imigração desejável e a indesejável. A imigração negro-americana e amarela não serviria ao projeto de regeneração da raça brasileira, pois não teriam os elementos e variáveis fundamentais da raça branca. Com isso, uma longa discussão sobre a aceitação desses imigrantes foi promovida nas políticas brasileiras de imigração no ano de 1920 (OLIVEIRA, 2000). Era preciso escapar à cor negra. Como Fanon (1952, p. 8) bem disse, “para o negro só existe um destino. E ele é branco”⁵.

As políticas de imigração e de constante rechaço da cultura e do fenótipo da população negra traduziram-se em uma negação de nossas raízes e matrizes africanas. Para alcançar o ideal de brancura, é necessário procurar parceiros brancos para receber a aceitação da sociedade, ainda parcamente oferecida às pessoas mestiças ou pardas. No entanto, o homem negro obtém vantagem na procura por parceiras brancas, pois, por ser homem, está acima na hierarquia heterossexista de nossa sociedade. Ao ter como parceira uma mulher branca, o homem negro sobe um degrau na pirâmide social e racial, pois adquiriu um bem mais valorado em nossa sociedade. Como a mulher, em nossa sociedade sexista, ainda é inferiorizada em relação ao homem e constantemente objetificada e infantilizada, cabe aqui a ideia apresentada por Santos (2005): ninguém quer andar de fusca se pode andar com um carro mais caro. Segundo Guimarães (1999), quando o homem negro com riqueza e educação casa-se com uma mulher branca, alcança mais prestígio perante a sociedade. O contrário não acontece com a mulher negra. Sendo inferior por ser mulher e por ser negra, não há nenhum ganho em casamentos heterocromáticos. Além do mais, isso representaria perda para o homem branco, promovendo para esse certo “desprestígio social” (GUIMARÃES, 1999, p. 197).

Segundo Araújo-Pinho (2004), o processo de miscigenação está claramente ligado a fazer sexo. No entanto, o sujeito sexualizado capaz de transformar a nação é o homem branco heterossexual. Dessa forma, no imaginário das pessoas no Brasil, parceiro bom é parceiro branco. O *príncipe azul* ou o homem branco surge então como o civilizador erótico (Araújo-Pinho, 2004), e muitas jovens negras sonham com esse príncipe azul. Como disse na

⁵ [...] [P]our le noir il n’y a qu’un destin. Et il est blanc.

introdução, nos tempos de escolas sempre havia um príncipe branco, lindo, cobiçado pelas meninas, mas para as meninas negras, como eu, esse príncipe parecia inatingível. Sempre fomos retratadas como possuidoras de um poder sexual, mas dificilmente vimos nossos corpos romantizados, ou colocados dentro do padrão heterossexual de relacionamentos amorosos:

Para as mulheres negras consideradas como destituídas de atrativos, reserva-se a condição de “burro de carga”, como se entrevê no dito popular “preta pra trabalhar, branca pra casar, mulata pra fornicar”. Essa é a definição de gênero/raça constituída por nossa tradição cultural patriarcal e colonial para as mulheres brasileiras; além de estigmatizar as mulheres em geral, ao hierarquizá-las sob o ponto de vista do ideal patriarcal de mulher, introduz contradições no interior do grupo feminino. (CARNEIRO, 2002, p. 172)

Surge, então, uma hierarquia cromática em que as pessoas que mais se aproximam da cor branca estão no mais alto patamar. Segundo Telles (2006, p. 1), “[...] os descendentes de pele mais clara nos Estados Unidos e no Brasil vêm dominando seus compatriotas de pele mais escura através de práticas que derivam de uma ideologia racial, criando o que sociólogos chamam de sociedades estratificadas”⁶.

Ao contrário dos Estados Unidos e da África do Sul, países que promoveram a separação de brancos e negros em seu território, o Brasil tomou um rumo diferente. Promoveu a miscigenação, mas não para enaltecer todas as matrizes culturais e raciais que formam nosso povo, senão para construir um discurso que apagasse a dominação sofrida pelos povos não brancos. Com isso, nega-se que há racismo, já que todas as raças estão misturadas. Enaltecendo a mistura, apaga-se o abismo social e econômico entre a população branca e negra causado pelo racismo (TELLES, 2006). Contudo, essa mestiçagem não é sinal de que o racismo se amaine em terras brasílicas. Muito pelo contrário, o que a mestiçagem promove aqui e alhures é uma identificação com a etnia ou raça da cultura dominante. Na lógica racista, melhor será identificar-se com o elemento mais poderoso, que é o branco:

Porém, é pura ficção pensar que a miscigenação reduz o racismo. Pelo contrário, ela o potencializa, tornando a vida nessas sociedades multirraciais um verdadeiro inferno em torno às feições, cor da pele, forma do nariz e textura do cabelo. As sociedades que pertencem à tipologia pigmentocrática veem um verdadeiro desdobramento do racismo: pela ação de destruição miscigenadora praticada pelo segmento dominador, por uma parte, e pelas estratégias de evasão e assimilação do novo “setor intermediário mestiço”, por outro. Essas ações são efetivadas em puro detrimento do segmento do qual surgiu a realidade biológica mestiça – o segmento

⁶ [...] the light-skinned descendants in the United States and Brazil have come to dominate their darker-skinned compatriots through discriminatory practices that derive from a racial ideology, creating what sociologists call racially stratified societies.

dominado – e redonda unicamente em benefício do segmento superior dominante. É com este último, portanto, que o “mestiço” tenderá geralmente a identificar-se. (MOORE, 2007, p. 263)

Ao afirmar que somos degeneradas, os racistas conseguiram que nos sentíssemos inferiores e adotássemos o processo de mestiçagem para ficar um pouco mais perto do ideal de brancura. O uso de cremes clareadores de pele, produtos de beleza que prometem um cabelo liso e bonito, tal qual os das modelos e atrizes consideradas padrões para promover a branquitude são as formas de se *tornar* um pouco mais branca, aumentando, assim, “a distância entre o indivíduo e a negritude absoluta” (SODRÉ, 1997, p. 198). Para escapar à negritude, as pessoas negras preferem escolher entre uma variação de 136 cores diferentes (MUNANGA, 2004). Surge assim uma hierarquia cromática que determinará o destino de cada pessoa. As mais miscigenadas, mais ambíguas, mais próximas do ideal branco, logram posições de maior destaque social:

Virtualmente em todos os indicadores das condições sociais no Brasil, as pessoas não brancas estão bem abaixo das pessoas brancas. As não brancas, em média, têm ganhado persistentemente menos da metade dos rendimentos das pessoas brancas brasileiras desde 1970. Comparativamente, o abismo racial do Brasil é bem maior que o dos Estados Unidos, porque a população não branca no Brasil tem menos probabilidade de pertencer à classe média por causa de sua maior desigualdade de renda em geral. Apesar de o Brasil, em geral, apresentar índices um pouco maiores de desigualdade de renda, a desigualdade social é menor que na África do Sul, porque os pobres nesse país, diferentemente do Brasil, são quase que em sua maioria negros. (TELLES, 2006, p. 137)⁷

A *morenidade* brasileira é a forma que as pessoas encontram para escapar à pobreza e às potenciais formas de preconceito racial em todos os âmbitos:

[...] a escolha do moreno pelas pessoas do lado negro do contínuo racial pode ser uma forma de braqueamento. A ambiguidade do termo moreno permite às pessoas que não têm a opção de se autodenominarem brancas escaparem as categorias não brancas mais estigmatizadas. (TELLES, 2006, p. 98)⁸

As formas de colonização, de imperialismo e dominação forçam as pessoas a internalizarem os aspectos negativos atribuídos à negritude (hooks, 1992), fazendo com que

⁷ On virtually all summary indicators of social conditions in Brazil, nonwhites score well below whites. Nonwhites, average, have persistently earned less than half of the incomes of white Brazilians since the 1970s. Comparatively, Brazil’s racial gap is far greater than for the United States, because Brazil’s nonwhite population is less likely to be in the middle class and because of its greater income inequality in general. Despite Brazil’s slightly higher levels of overall income inequality, social inequality is lower than in South Africa because persons in poverty there, unlike in Brazil, are almost entirely black.

⁸ The choice of moreno for persons on the dark end of the racial continuum may be a form of whitening. The ambiguity with the term moreno allows persons who might not have the option of calling themselves white to escape the more stigmatized nonwhite categories.

as pessoas tendam a se afastar da simbologia vinculada à sua cor. Como nos explica Sodré (1997), o discurso racista se vale da degradação dos valores da cultura africana, fazendo com que essa esteja sempre vinculada a coisas negativas:

São de fato variadas as estratégias discursivas para se tentar contornar a realidade de que, no Brasil, a invisibilidade social do indivíduo aumenta na razão inversa da visibilidade de sua cor. Ou seja, como o negro é cromaticamente mais visível que o branco, torna-se socialmente invisível, é um padrão identificatório recusável. Esses antecedentes eticamente negativistas, a associação entre a pele escura e o “MAL”, bloqueiam historicamente a introjeção pela consciência eurocêntrica de uma identidade plenamente “humana” do sujeito negro. A alteridade africana é conotada como fonte de debilidades físicas e morais. (SODRÉ, 1997, p. 152)

O racismo ajuda a alimentar o capitalismo, pois mantém os subjugados em seu lugar. As pessoas negras sabem o seu lugar no sistema e sabem como é difícil escapar ao seu destino negro. “O racismo é perpetuado em todas as classes de uma sociedade que se organiza de acordo com os princípios do mercado, ou seja, da obtenção do lucro” (MEY, 1998, p. 85). Sendo assim, o lugar do negro é fixado diariamente. São vários os mecanismos que nos impelem, diariamente, ao ideal branco. A mídia, por exemplo, mesmo enaltecendo nossa miscigenação não deixa de mostrar que o ser humano comum é o ser humano branco. Quando aparecem pessoas negras na televisão, revistas e outros meios midiáticos, na maioria das vezes, são mostradas de forma estereotipada ou vinculadas à miséria, violência, por conseguinte, à degeneração (SILVA e ROSEMBERG, 2008): resultado dos lugares fixados às pessoas negras em nosso país. Por mais que haja certa aceitação do elemento negro como formador da nação, as identidades negras ainda são tidas como fixas a lugares subalternos, o que reflete no lugar que ocupam na sociedade de forma *real*, e não só na ficção. Os discursos da eugenia, servindo aos interesses do Estado, fizeram e fazem com que as pessoas negras sintam-se desconfortáveis em sua própria pele:

Estabelecido o limite ou nas fronteiras do discurso como um campo separado dos fatos da linguagem, a discursividade sobre a miscigenação no Brasil produziu o mestiço como um sujeito indeterminado, incapaz de propor-se como um sujeito. Este objeto, o mestiço ou a cultura miscigenada, está eivado de componentes raciais e de controle social, é por outro lado, parte da estratégia de bio-poder característica das formações sociais latino-americanas. Revela as marcas particulares da história colonial local neste processo. (ARAÚJO-PINHO, 2004, p. 104)

A negação do racismo no Brasil é algo inquestionável. Ao se discutir temas como cotas reparatórias para pessoas negras em universidades, sempre há o sonoro “não temos raças no Brasil”, portanto, racismo brasileiro se torna uma falácia. Como afirma Araújo (2001), o

mito da democracia racial inculcou em nossa mente o preconceito de ter preconceito, mas, em nenhum momento, questionou práticas racistas existentes nos códigos de boa aparência, nas piadas racistas e na violência policial contra a população negra. Exalta-se a mistura, mas se nega a raça e o que fazemos com ela todos os dias. Na próxima seção, há uma breve discussão sobre a negação das raças em território nacional brasileiro, que acaba por promover o *racismo à brasileira*.

1.4 A negação do 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 retorcção: usar a linguagem do sistema para confundi-la, esvaziar o conteúdo de uma reinvidicação 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 desaparecerem 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.⁹

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:

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

⁹ [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.

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*¹⁰, 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, 1998). 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

¹⁰ Ministério da Saúde, portaria nº 992, de 13 de maio de 2009.

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, 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, veremos como o racismo utiliza a língua e a linguagem para moldar vidas.

1.5 Linguagem e racismo

Ao longo da história da linguística, concepções foram surgindo para tentar explicar como funciona a linguagem ou o que é a linguagem. Weedwood (2002) mostra a crítica de Bakhtin em relação a duas concepções de língua: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Para o *subjetivismo idealista*, a língua é vista como uma atividade mental, como expressão do pensamento. De acordo com Weedwood (2002), essa concepção é marcada pelo psiquismo individual, que apregoa que a língua é uma ferramenta pronta para ser utilizada, sendo assim estável em seu sistema. Para o objetivismo abstrato, a língua é um sistema fechado, em que as leis da língua são as leis que estabelecem relações entre os signos. Também é um sistema fechado em si e a fala é vista como variação das normas estabelecidas pela estrutura linguística. Aqui, há crítica a Saussure e ao estruturalismo.

Para Saussure (2006, p. 17), “a língua é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. A linguagem, para o mesmo autor, é definida como algo

multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social, não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 2006, p. 17)

De acordo com Alckmin (2001, p. 23),

[p]ara Saussure, a língua é um fato social, no sentido de que é um sistema convencional adquirido pelos indivíduos no convívio social. Mais precisamente, ele aponta a linguagem como a faculdade material que permite ao homem constituir uma língua.

Como a linguagem é heterogênea, Saussure (2006) define a língua como homogênea e constituída de um sistema de signos dado pela união do sentido e da imagem acústica que são igualmente psíquicas. O autor segue dizendo que “[e]la é parte social da linguagem, exterior aos indivíduos por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 2006, p. 22).

Interessante explorar aqui a ideia de “contrato estabelecido”. De acordo com Alckmin (2001), Jakobson diz que o sujeito falante escolhe livremente subcódigos dentro do código linguístico para exprimir uma mensagem. A escolha dos subcódigos depende da “função da mensagem, do interlocutor ao qual se dirige e da relação existente entre os falantes envolvidos e a situação comunicativa” (ALCKMIN, 2001, p. 25).

Não entrando no mérito de como esse contrato linguístico se dá, o que foge dos objetivos do trabalho aqui exposto, o foco será em outro tipo de contrato estabelecido: o dos sentidos. Com base na concepção bakhtiniana, a linguagem não pode ser vista meramente como uma faculdade humana que tem como objetivo primordial a expressão do pensamento, desvinculado de ideologias, ou a comunicação. As diversas ideologias e formas de vida são transportadas através da linguagem. Como Bakhtin (1988) revela, a língua não é vista, ou pelo menos identificada pelo locutor, como um sistema de normas: a língua é reconhecida na comunicação, pouco importando os desvios da norma. Logicamente os desvios terão uma importância no ensino de uma língua estrangeira, mas em uma comunidade linguística os falantes têm como anseio coletivo a comunicação e, partindo de um ponto de vista marxista, a

transmissão de uma ideologia a fim de dominação. Se vista dessa forma, enxergaremos a língua com outros olhos. Para Bakhtin, a língua deve ser vista do ponto de vista da enunciação e do diálogo:

A palavra-chave da linguística bakhtiniana é diálogo. Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social e enunciação. A enunciação compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, quer se trate do discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. A natureza da língua é essencialmente dialógica, e isso se reflete nas próprias estruturas linguísticas. A enunciação é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que todo falante tem um “horizonte social”. (WEEDWOOD, 2002, p. 152-153)

A linguagem não está inserida em um mundo paradisíaco e ideal, senão em um mundo marcado por ideologias, portanto, estudá-la requer compreender essas ideologias e como elas estão presentes no discurso. Portanto, não podemos estar alheias ao que fazemos com a nossa língua. Nossas palavras não são meras associações de sentidos e imagens acústicas. Pelo menos, não podemos entender a língua somente em sua forma estrutural. Devemos entender que a língua, como algo social que é, também é o meio de produzirmos costumes e culturas. Segundo Rajagopalan (2003, p. 27), “ao falar uma língua, ao nos engajarmos na atividade linguística, estaríamos todos nós nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política”. Os discursos não são disseminados em vão. Deixemos a inocência de lado e passemos a perceber que

da mesma forma que o discurso, hoje, não pode ser desligado de sua produção, tampouco o pode ser da práxis política, econômica ou religiosa, que muda as sociedades e que num momento dado, torna possível tal ou qual tipo de compreensão científica. (CERTEAU apud COURTINE, 2006, p. 50)

Como vimos anteriormente, as pessoas escolhem ficar brancas porque o discurso que circula desde muito tempo é que ser branca é algo bom, no entanto mais do que isso, empiricamente as pessoas veem que a branquitude está atrelada a conforto, bem-estar e dinheiro. Apesar de essa branquitude representar mutilação e dizimação de milhares de pessoas, é uma forma de sobrevivência. Precisamos estar dentro do *status quo*. Se desde crianças ouvimos que somos feias e que o branco é o correto, somos impelidas a nos identificar com essa ideia de correção: “a escolha de nossas múltiplas identidades não depende da nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas” (MOITA LOPES, 2002, p.

37). Os discursos racistas determinaram quais indivíduos eram considerados bons, bonitos e consequentemente quais elementos deveriam prosseguir na sociedade. A consequência dessa linguagem racista se vê na mutilação de vários corpos negros, seja por rejeitarem seu corpo, modificando-o, buscando o ideal branco, seja pela racialização do sistema que enxerga as pessoas negras como potenciais marginais, sendo essas vítimas de violência policial, não recebendo a devida segurança, sendo negligenciadas no atendimento à sua saúde, como citado anteriormente, e sendo impedidas por vezes de ter acesso ao mercado de trabalho. Tudo isso se dá porque, em algum lugar do passado, e reiteradas vezes no presente, nos disseram que somos degeneradas, feias, que somos fruto dos calores de uma terra que recebeu a escravidão como salvação divina. Como Meyer (2006) bem nos lembra, a linguagem não tem como único objetivo transmitir ideias e significados. É pela e na linguagem que se “constroem os sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos; dito de outra forma, pode-se dizer que a linguagem constitui realidades e sujeitos” (MEYER, 2006, p. 59).

São vários os enunciados que colaboram para a construção da imagem das pessoas negras na sociedade. Enunciados como *você é negra, MAS não deve ter vergonha disso*, são enunciados que se mostram negando o racismo ao tentar *estimular* a autoestima da pessoa, mas também se mostra como um ato de fala infeliz (AUSTIN, 1975). A ideia que paira nesse enunciado é a de que ser negra implica em algo vergonhoso, mas devemos superar isso. Ao preferir-se o uso do adjetivo *negra* e utilizar *morena*, como em *você não é negra, você é morena!*, eufemiza-se a raça com o intuito de escapar à ideia de ser negra. Não está escrito com todas as letras nesses enunciados que as pessoas negras são ruins, são feias, são motivos de vergonha, no entanto, o efeito de sentido que provocam é justamente esse. O não dito, presente na chamada *cordialidade brasileira*, é uma forma de dizer-se não racista. Nesse sentido, é comum ouvir que há interpretações erradas do que foi dito, ou que o racismo está mesmo na pessoa negra, que tudo que ouve já julga ser racista: “A cordialidade, por meio do não dito racista, faz com que a discriminação social não seja atribuída à ‘raça’, e caso isso ocorra, a discriminação seja vista como episódica e marginal, subjetiva e idiossincrática” (SALLES JR., 2006, p. 232). Por isso a cautela ao tratarmos o racismo como *maldade humana*, algo que denota *ignorância* dos seres humanos. O racismo, como vimos anteriormente não é algo que pode ser tratado nesses termos, senão como algo construído com fins políticos de dominação. Piadas racistas também expressam um não dito. Com o *intuito* de causar o riso, a piada tende a ser vista como algo inocente, mesmo quando utiliza termos que explicitamente objetificam, coisificam as pessoas negras. São repassadas e não foram criadas por quem conta a piada, o que exime qualquer ideologia racista de quem conta. O objetivo da piada é causar o

riso, e para causar o riso é necessária a ridicularização das pessoas negras. Quem ri da piada julga também eximir-se de qualquer intenção racista: é só para diversão! No entanto, o riso presente é a afirmação de se concordar com tudo o que é dito:

O discurso discriminatório efetiva-se como a distribuição diferenciada de cores, afetos e emoções, gestos, atitudes e comportamentos, acompanhados ou não, de locuções, modulações, entonações, enfim, distribuição diferenciada de discurso. O fazer não está contido no dizer mesmo quando esse dizer é o dizer do fazer ou, mais ainda, quando esse dizer é ele próprio um fazer (Ricoeur, 1998). Contudo, existe um querer-dizer, mesmo que não dito, no fazer. A ação de alguém expressa algo para outrem na interação. (SALLES JR., 2006, p. 244)

Essa linguagem tem efeitos graves para a maioria da população. Mesmo quando não está lá, presente *materialmente* em signos linguísticos o discurso discriminatório, vê-se através do eufemismo, da injúria (que dizem surgir somente em situações de combate, de conflito, como se isso pudesse ser evidência de que alguém não é racista. Ora, é só no calor do momento que digo essas coisas!). Quem ouve tudo isso pensa “se alguém julga que é adequado dizer-me isso é, sem dúvida, porque pensa aquilo” (DUCROT, 1987, p. 22). Então, por que ao ouvir que faço parte da população inferior, degenerada continuarei a fazer parte da população inferior, degenerada? Logo eu, que estou na base da hierarquia? O que foi dito em relação às pessoas negras foi dito no *contexto* e nas *circunstâncias* apropriadas (AUSTIN, 1975, p. 8):

Falando genericamente, é sempre necessário que as *circunstâncias* em que as palavras são enunciadas deveriam ser de alguma maneira, ou maneiras, *apropriadas*, e é comumente necessário que o falante ou outras pessoas deveriam *também* realizar *outras* ações, sejam elas ‘físicas’ ou ‘mentais’ ou até mesmo atos de enunciar outras palavras.¹¹

Wittgenstein (2008, §154) também discorre sobre as *circunstâncias* da linguagem encaradas como jogos: ‘Como foi, o que aconteceu, quando você de repente compreendeu o sistema?’ [...] são as *circunstâncias* nas quais ele teve uma tal vivência”. Só entendemos os “jogos de linguagem” ao vivenciarmos certas circunstâncias, ao nos inserirmos, atuantes, em tais jogos.

Para realizar uma ação algumas circunstâncias são necessárias, por exemplo, para que haja o batismo propriamente dito, é necessário que haja um pastor ou um padre que

¹¹ Speaking generally, it is always necessary that the *circumstances* in which the words are uttered should be in some way, or ways, *appropriate*, and it is very commonly necessary that either the speaker himself or other persons should *also* perform certain *other* actions, whether ‘physical’ or ‘mental’ actions or even acts of uttering further words.

realize a ação do batismo (AUSTIN, 1975). Do mesmo modo, para que apreendamos algo, saibamos como algo funciona, é necessária uma vivência, uma experiência, é necessário que haja *circunstâncias* para que esse algo se torne real para nós. Quem nos disse que éramos um povo degenerado? Justamente a classe que tinha poder para dizer isso, tal como o pastor e o padre têm autoridade para batizar: as autoridades, a classe médica, os intelectuais brasileiros respaldados por outros intelectuais que não poderiam ser refutados: os intelectuais europeus, ou seja, os intelectuais da raça superior. E quais são os efeitos provocados por esse discurso? Quais são as consequências causadas por um *dito* de autoridade? Considero bastante evidente a ideia de que tudo o que foi dito pela eugenia, pelas políticas de expansionismo, pelas práticas de imigração, pelos discursos religiosos, não foi dito por *dizer* e mesmo assim, mesmo que fossem palavras ao vento (o que a história comprova que não foi), essas palavras sempre causam um efeito e já não pertencem mais a quem as enunciou. *Dizer é fazer*, é performar uma ação. O simples ato de proferir uma sentença já é um performativo (AUSTIN, 1975): “O nome é derivado, é claro, de ‘performar’, o verbo habitual com o substantivo ‘ação’: ele indica que a emissão do enunciado é o desempenho de uma ação – o que não é normalmente considerado como simplesmente dizer algo” (Austin, 1976, p. 6)¹². Novamente, as circunstâncias surgem como cruciais: “[n]ossos enunciados performativos, felizes ou não, devem ser entendidos como emitidos em circunstâncias normais” (AUSTIN, 1975, p.22)¹³.

Para responder as questões propostas anteriormente sobre quais efeitos causados por todos os ditos racistas proferidos, recorreremos aos *atos ilocucionários* e *perlocucionários* de Austin. Os *atos ilocucionários* são as ações feitas por falantes ao proferirem algo: afirmar, descrever, perguntar, etc. (AUSTIN, 1975). Os *perlocucionários* são os efeitos causados por essas ações de afirmar, descrever, perguntar, etc. (AUSTIN, 1975). Utilizando os exemplos do próprio Austin (1975, p. 101-102), temos: “1) ato locucionário: Ele disse para mim ‘Atire nela!’¹⁴; 2) ato ilocucionário: Ele me pediu (ou aconselhou, ordenou, etc.) para atirar nela¹⁵; 3) ato perlocucionário: Ele me persuadiu a atirar nela¹⁶. No perlocucionário sempre há as consequências que não podemos controlar. Podemos, ao afirmar algo, convencer, persuadir, surpreender. Mas o perlocucionário também causa outros efeitos. Ao afirmar algo, posso também humilhar, surpreender, além de convencer (AUSTIN, 1975). Como Ottoni (2002, p. 133) bem observa, “[h]á, segundo Austin, três maneiras de distinguir o ato ilocucionário do

¹² The name is derived, of course, from ‘perform’, the usual verb with the noun ‘action’: it indicates that the issuing of the utterance is the performing of an action — it is not normally thought of as just saying something.

¹³ [o]ur performative utterances, felicitous or not, are to be understood as issued in ordinary circumstances”.

¹⁴ He said to me ‘Shoot her!’.

¹⁵ He urged (or advised, ordered etc.) me to shoot her

¹⁶ He persuaded me to shoot her.

perlocucionário: *asseguram sua apreensão (securing uptake), têm efeito (taking effect) e levam a uma resposta ou sequela (inviting a response)*”. No caso das relações raciais brasileiras e os discursos de mestiçagem no Brasil, os efeitos foram vários e as sequelas também. Ao afirmar que somos degenerados, os discursos racistas conseguiram que nos sentíssemos inferiores e adotássemos o processo de mestiçagem para ficar um pouco mais perto do ideal de branquidão.

A linguagem não é um lugar neutro (RAJAGOPALAN, 2006), e, pensando dessa forma, podemos encontrar maneiras de resistir ao que nos é imposto através da linguagem. Podemos dizer que há vários perlocucionários possíveis para o ilocucionário “não temos raças no Brasil”. As pessoas podem se convencer de que realmente não há raças; as pessoas podem tentar impedir que os movimentos negros tomem a palavra e alcancem medidas compensatórias e de reparação; as pessoas podem se sentir humilhadas por pertencerem ao grupo subalterno, já que, por mais que não existam raças nos discursos nacionais, uma raça é sempre enaltecida e colocada como norma na mídia brasileira: a raça branca. Há somente uma raça: a raça superior, o resto é resto. Mas por que há tantos efeitos para esse ilocucionário? Por causa da repetição. É pela repetição que as mentiras se tornam verdades. Os efeitos dos atos racistas levam à negação da própria pessoa negra da sua negritude. As tentativas de autoafirmação positiva da negritude ainda não é algo reiterado pela maioria. Infelizmente o ilocucionário “eu sou negra”, que pode ter como perlocucionário “eu tenho orgulho, me sinto orgulhosa, “reconheço minha história”, ainda carrega outros efeitos, outras sequelas: “que vergonha”, “que feiura”. Mas se os ditos e não ditos racistas conseguem ser repetidos e ter efeitos inúmeros, os ditos antirracistas também podem ser repetidos. É uma questão de falar, ou gritar mesmo. Sabemos que o nosso grito será abafado, inúmeras vezes, mas devemos mudar a posição da verdade. Devemos quebrar a regra da hierarquia, devemos mudar a dinâmica. Nossa verdade tem de ser dita mais de cem vezes, deve ser reiterada infindavelmente. Devemos mudar o jogo. Começar a jogar com outras regras. Precisamos dizer não. Pensando na língua e como *agimos* com ela, faz-nos acreditar em um modo de estudar a linguagem de forma crítica. Falar uma língua é se inserir em uma determinada prática política, por isso devemos estar atentas ao que dizemos, pois, como já vimos, para tudo há um efeito, uma consequência. A pedagogia crítica nos oferece alguns caminhos para que consigamos resistir a essa suposta neutralidade da língua, que nos leva a coadunar com as práticas racistas, e sobre isso discorro brevemente nas seções a seguir.

1.6 Formação e ensino crítico

O foco deste trabalho é mostrar que, nós, como professoras de inglês, podemos desempenhar nossa função, que é ensinar a língua inglesa seguindo métodos que nos foram ensinados, mas também apontar fatos da língua que raramente são vistos por estudantes. Raramente pensamos nas inúmeras vezes que repetimos algo que nos foi dito por anos e anos. Mais raros ainda são os momentos em que paramos para pensar em como o que dizemos afeta as pessoas. Como dito na seção anterior, tudo que dizemos causa um efeito na interlocução, portanto, creio que é necessário mostrarmos às nossas estudantes que a língua pode ser usada para ferir, para segregar, e, porque não, para matar também. Como professoras, devemos questionar, constantemente, o que ensinamos, como ensinamos, para quem ensinamos, e, sobretudo, a importância do que é ensinado para as pessoas. Como essas pessoas podem utilizar o conhecimento que estão adquirindo para perceber o mundo ao seu redor com outros olhos? Será que a docência tem o objetivo de apenas transferir conhecimento?

O ato de ensinar deve estar, a meu ver, inteiramente ligado aos fatos sociais que nos circundam. Não podemos ver o ensino, tampouco a escola, como lugares neutros. O que proferimos reflete o pensamento ou a política que está em voga, e, como vimos anteriormente, o pensamento sobre as diferenças raciais vem se alastrando com um forte cunho racista, seja ele biológico ou social, durante muitos anos. Frequentemente, escutamos as pessoas dizerem que não temos o problema do racismo no Brasil, ou que, admitindo que *já* o tivemos, o problema foi causado pelo legado da escravidão, e que atualmente já não existe tal problema. Contudo, creio ter explanado na seção anterior que o racismo *ainda* é um grande problema em nossa sociedade. Não importa se foi um legado deixado pela escravidão ou não, o que importa é que o racismo causa grande estrago na vida de milhares de pessoas.

Chegar, portanto, a um curso universitário significa passar por vários meandros quando se é mulher e negra. Como discutido em Gonçalves e Silva e Gomes (2006), as professoras negras têm marcado em sua vivência, na infância, na adolescência e na vida adulta, o preconceito racial. Somos vistas, muitas vezes, como *corpo* somente. O que a cultura branca fez foi “produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado” (hooks, 1995, p. 469). Desta forma, é preciso que, em sua profissão, essa vivência se transforme em uma agenda constante no ato de ensinar, mas também que seja uma agenda nos cursos de formação:

Essa é uma questão que não pode ficar distante da discussão sobre formação de professores/as. Ao considerá-la, poderemos levantar vários questionamentos sobre nossa prática: que caminhos construir para reconhecer e valorizar o outro na sua função quando vemos essa diferença como marca de inferioridade? Como respeitar o outro na sua diferença? Quando essa não é aceita por ele mesmo? (GONÇALVES e SILVA e GOMES, 2006, p. 29)

De acordo com Gomes (1995), as professoras negras passam por um processo de autorreconhecimento. É preciso entender nossa história de vida para lutarmos contra a desigualdade e a violência que essa história nos causa. Entrar em uma sala de aula pode representar muito mais do que o simples ato de cumprir uma tarefa que nos foi designada (CONTRERAS, 2002). Pode representar a caída da venda de nossos olhos acerca de práticas que se dizem universalistas, mas que somente tentam manter o *status quo*. Que vivemos em uma sociedade pluralista é sabido e advogado aos quatro ventos atualmente no meio acadêmico educacional, o que não é discutido é que “não vivemos em uma sociedade simplesmente pluralista, mas estratificada e dividida em grupos com *status* desigual, poder e acesso a recursos materiais e culturais” (CONTRERAS, 2002, p. 133).

Não conseguiremos lutar contra as desigualdades que nos interpelam se nos pautarmos em modelos tecnicistas que nos são ensinados ao longo de nossa vida acadêmica. A falta de criticidade que ronda a academia nos leva a crer que a realidade não pode ser mudada, e que tampouco podemos fazer com que nossa profissão seja um lugar de luta contra as injustiças. Com base no modelo tecnicista, a ideia que nos é inculcada e que praticamos em nossa vida docente é a de que “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p. 90). O modelo da racionalidade técnica prescreve o uso da pesquisa e da ciência para a solução de problemas, mas os conhecimentos de pesquisa utilizados para a resolução desses problemas não são formulados pelas profissionais em prática, e sim por outras pessoas alheias a essa prática, que por posição hierárquica são autoridades máximas para analisar as situações do ensino. Esses problemas também são analisados de forma objetiva sem levar em consideração o contexto em que estão inseridos. Se não há aprendizagem, alguma técnica deverá ser utilizada para *sanar* esse problema, não importando a historicidade em que ele se insere. Não custa nada lembrar que nessa hierarquia a academia será mais prestigiada, subordinando as professoras a meras aplicadoras da ciência produzida pelo ambiente acadêmico. As teorias pessoais e conhecimento tácito das professoras provocam certo incômodo ao serem denominadas

“conhecimento”, já que fogem ao protocolo de que todo e qualquer conhecimento científico deve ser produzido em um ambiente de prestígio científico.

Para muitas pessoas presentes na academia, a ciência é algo objetivo, e sempre quando tocamos no *sofrimento* fugimos à objetividade, principalmente se tocamos no sofrimento de grupos políticos minoritários. São feridas que não convém trazer à tona. No entanto, como Smyth (1991) nos adverte, nossa prática precisa ser entendida como um amálgama de crenças e valores construídos historicamente:

Como Gadamer (1975) discute, entender a prática envolve lidar com o modo como crenças e valores (que são construções históricas) somam-se a forças poderosas, o que nos permite atribuir sentido e significados particulares aos eventos. Dito de outra forma, nossas experiências como professoras têm sentido de acordo com a nossa consciência localizada historicamente; o que precisamos fazer é trabalhar articulando a consciência para interpretar sentidos. O fracasso ao entender as rupturas e as descontinuidades em nossas histórias faz com que seja difícil para nós enxergarmos as mudanças da natureza da relação de poder, obtendo por resultado a negação dessa própria existência. (SMYTH, 1991, p. 111)¹⁷

Aqui surge a perspectiva do ensino crítico. O ensino crítico nos oferece ferramentas para que esse *status* desigual seja entendido e combatido. Para Ferreira (2006), o ensino crítico é uma ferramenta político-cultural que trata seriamente temas como *raça*, *classe* e *gênero* e é utilizada na esperança de tentar mudar o *status* de desigualdade que permeia e se insere em todos os âmbitos sociais, e nos quais se inclui, indubitavelmente, o ambiente acadêmico e escolar. No ato de ensinar é preciso que o *ato de questionar* esteja intrinsecamente ligado à nossa prática. Questionar significa ir além das práticas e técnicas que nos são ensinadas e nos engajar em uma constante procura por respostas sobre a realidade que nos envolve. É conhecer o mundo em que vivemos e as regras que jogamos impelidas pelo sistema no qual estamos inseridas. Ao levarmos o questionamento para a sala de aula, levaremos também a oportunidade para que, juntamente com as estudantes, repensemos nossas ações e a maneira como, coadjuvadamente, estamos contribuindo para o seguimento infundável de práticas racistas, classistas e sexistas (FERREIRA, 2006). Mas, para questionar, é preciso refletir e conhecer este mundo em que vivemos. Em outras palavras, é preciso estudar

¹⁷ As Gadamer (1975) argues, understanding practice involves coming to grips with the way in which beliefs and values (which are themselves historical constructions) amount to powerful forces that enable us to ascribe particular meaning and significance to events. Put another way, our experiences as teachers have meaning for us in terms of our historically located consciousness; what we need to do is to work at articulating consciousness in order to interpret meaning. Failure to understand the breaks and the discontinuities in our histories make it difficult for us to see the shifts in the nature of power relationship, with the result that we end up denying this very existence.

as diferentes formas de poder que operam em nossa sociedade, se quisermos, de fato, nos engajar em uma prática emancipatória. Nas palavras de Pimenta (2002, p. 25),

Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social.

Ensinar é um ato performativo. E como vimos anteriormente, da nossa *performatividade* sempre resulta uma consequência. Podemos encarar nossa profissão meramente como uma *performance* em um espetáculo, em que somos as atrizes principais e temos uma audiência cujo papel é nos assistir passivamente. Porém, como hooks (1994) nos lembra, podemos transformar essa *performatividade* tradicional, que o sistema institucional de ensino nos atribui, em *performance* para construir um ambiente de reciprocidade em sala de aula. Desse modo, aprender seria algo conjunto em que todas as participantes estariam em busca do conhecimento. Considerar nosso conhecimento como único, negando a voz de estudantes, vendo esse conhecimento como desvinculado de qualquer questão política, pode ser extremamente opressivo para outras pessoas (CONTRERAS, 2002). O caminho da reflexão crítica vai de encontro a esse: as educadoras investigam o que há por trás de suas atitudes, investigam o que está por trás da técnica, admirando a realidade e refletindo sobre ela (FREIRE, 1993). A teoria da academia certamente é necessária, mas não pode ser hierarquizada em uma escala acima da prática. Teoria e prática se misturam, não há como dissociá-las, já que nós aprendemos através da experiência. O que lemos só faz sentido quando conseguimos relacioná-lo com a nossa própria experiência (DEWEY, 1990).

É preciso ir além de métodos e buscar outras vozes, outras linguagens para ecoarem em nosso ensino. Se quisermos nos engajar em uma prática emancipatória com o objetivo de combater a estrutura desigual racista, classista e sexista em que vivemos, é preciso beber em outras fontes e dialogar com outros grupos além do grupo acadêmico em que estamos inseridas: “Ao aprender com outros movimentos pela mudança social, com direitos civis e os esforços de liberação feministas, devemos aceitar o prolongamento de nossa luta e desejar permanecer tanto pacientes como vigilantes” (hooks, 1994, p. 33)¹⁸. Ao nos atualizarmos e dialogarmos com diferentes grupos, que nem sempre têm acesso à academia, teremos contato com diferentes matizes de compreensão da realidade. O objetivo desse diálogo é proporcionar

¹⁸ Learning from other movements for social change, from civil rights and feminist liberation efforts, we must accept the protracted nature of our struggle and be willing to remain both patient and vigilant.

práticas pedagógicas que estimulem estudantes a repensarem seus modos de vida e sua maneira de pensar: “Professoras que abraçam o desafio de autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que captam estudantes, proporcionando-lhes caminhos do conhecimento que aumentem sua capacidade de viver completa e profundamente” (hooks, 1994, p. 22)¹⁹. Essa autoatualização é um trabalho que teremos que buscar sempre e quase sem o respaldo da academia, já que no ambiente acadêmico, nos cursos de formação, quase não há espaço para o diálogo com outras fontes de conhecimento que não sejam as teorias já legitimadas no ambiente acadêmico, e que muitas vezes deixam de pensar nos problemas sociais. Apesar de escritos sobre a inclusão da diversidade racial e étnica estarem presentes em documentos como os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a academia, que também se vê interpelada pelo discurso da democracia racial, continua a disseminar ideias universalizantes em seu currículo. Como Gomes (2007, p. 105) explica,

[a]o produzir uma elegia da intensa miscigenação racial e cultural brasileira o mito desvia o nosso foco das situações cotidianas de humilhação e racismo vivida pela parcela da população “preta” e “parda” e da situação de desigualdade por ela vivida na educação básica, na saúde, acesso à terra, mercado de trabalho e inserção universitária.

A autora segue nos dizendo que apesar de vários discursos sobre a diversidade racial e desigualdade racial serem discutidos com mais frequência atualmente, os cursos de formação se mostram, ainda, despreparados para o diálogo com diversos tipos de conhecimento:

Essa nova situação encontra as escolas, os educadores e as educadoras no Brasil em uma situação de insegurança e desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade étnico-racial. Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos(as) professores(as) negros(as). A implementação da lei 10.639/03 também encontra os cursos de formação de professores em nível superior com pouco ou nenhum acúmulo sobre a temática racial e, muitas vezes, é permeada pela resistência à sua própria inserção nos currículos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura. (GOMES, 2007, p. 104)

Poder-se-ia dizer, portanto, que o trabalho da professora negra ou não negra que investiga a temática torna-se um trabalho solitário, já que não há diálogo suficiente nos cursos de formação e de licenciatura que a ajudem a pensar a prática de ensino tendo em vista o caráter político da educação, e o tratamento da diversidade na sociedade. Nesse ponto, é preciso que a professora seja intelectual. Como hooks (1995) explica, ser intelectual é

¹⁹ Professors who embrace the challenge of self-actualization will be better able to create pedagogical practices that engage students, providing them with ways of knowing that enhance their capacity to live fully and deeply”

transgredir as fronteiras discursivas quando se vê a necessidade de fazê-lo. Para hooks (1995), ser intelectual é relacionar as ideias com uma cultura política mais ampla. O tornar-se intelectual oferece uma conversa e reflexão com diferentes grupos, e, dessa forma, o trabalho deixa de ser solitário:

De fato, quando exercemos um trabalho intelectual insurgente que fala a um público diverso, a massas de pessoas de diferentes classes, raça ou formação educacional, nos tornamos parte de comunidade de resistência, coalizões que não são convencionais. (hooks, 1995, p. 476)

Se há o desejo de mudar a educação, de tocar em temas que são negligenciados pela academia, há que se buscar a formação em outras fontes. A universidade não é a única e absoluta detentora de conhecimentos. Se nós, professoras negras, enxergamos que não discutimos o que nos afeta em nossos cursos, devemos buscar mais conhecimento e grupos de solidariedade com intelectuais negras que não estão filiadas à academia. hooks (1995) nos diz que há intelectuais negras excepcionais que não trabalham no meio acadêmico. Muitas vezes, por superestimarmos o *status* universitário, deixamos de lado outras vozes que têm muito a nos ensinar. Participar de movimento de mulheres negras é também formação, pois veríamos outros olhares, outros vieses para aquilo que conhecemos. É preciso investigar além dos compêndios acadêmicos. Enquanto nos cursos de formação não chegam as vozes de pessoas negras que pertencem ao movimento negro, ao movimento de mulheres; enquanto não houver reflexão sobre a cultura afro-brasileira, e estudos sobre ela nos cursos de licenciatura, como Gonçalves e Silva (1996) aponta, há que continuar a formação investigando sempre, e completar o conhecimento que se adquire na universidade com outras fontes.

Para Freire (1996), não há professora que não seja investigadora ou pesquisadora. É esse espírito inquieto e investigativo que fará com que professoras comecem a fazer reflexões acerca de sua história de vida. Para ensinar criticamente, é necessário refletir criticamente. Mas o que é refletir criticamente? Para Freire (1996), é perceber que podemos ir além dos conteúdos e engendrar caminhos antes encobertos propositadamente com o fim de alienar e manter classes, raça e gênero subalternos. O autor nos ensina:

Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p. 98)

Portanto, sabemos que o ensino dos conteúdos a nós designados é importante para evitar a manutenção de concentração de poder e conhecimentos nas mãos de uma só classe, mas devemos nos engajar em uma compreensão mais profunda e sobretudo crítica a respeito desses conteúdos. Refletir sobre o conhecimento, ou sua falta, e o impacto que ele causa em nossas vidas é o passo para o empoderamento de que tanto nos fala Freire (1993; 2002). Tomar as rédeas do conhecimento e analisá-lo criticamente possibilita que a professora tenha voz, fazendo então com que essa voz apresente maneiras de melhorar sua prática. Nas palavras de Fiori (1993, p. 14-15), “a verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’ constitutiva do mundo humano – é também ‘práxis’”. A reflexão crítica é como um despertar (CUNHA, 2003). Um despertar para entender as diferenças humanas, reconhecendo as diferenças. Devemos reconhecer as diferenças sem que sejamos indiferentes a elas (MUNRO 1991 apud CONTRERAS, 2002). Devemos nos inserir na história como atuantes das práticas institucionalizadas da educação, assumindo determinada postura crítica e deliberativa diante de problemas (CONTRERAS, 2002). Essa “certa” postura que aponta Contreras, é uma postura na qual, mediante os métodos de ensino, consigamos encontrar maneiras de criticar o sistema e as práticas que promovem a desigualdade. Como Freire (1996, p. 22) diz, “a reflexão sobre a prática se torna uma exigência da relação entre a Teoria/Prática sem a qual a teoria pode acabar virando blábláblá e a prática, ativismo”. Devemos confrontar as teorias a que somos expostas às diferentes teorias que criamos todos os dias em nossa experiência de vida. Para isso, é preciso refletir e problematizar o que acontece ao nosso redor.

A problematização é a palavra chave da reflexão crítica, pois é ela que permite o reconhecimento de que nosso conhecimento não é único, e sim mais uma forma de ver o mundo e interpretá-lo. Para Freire (1993, p. 69), através da problematização, estudantes “em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”. Cabe a nós, educadoras, estimular uma postura crítica nas estudantes, não importando nossa área de atuação (RAJAGOPALAN, 2006). A qualquer área subjaz o uso da linguagem, e já vimos que, dependendo da maneira como a utilizamos, poderemos mudar e moldar a vida das pessoas. Portanto, o que nos legou Paulo Freire se mostra de uma atualidade de sentidos formidável:

Ensinar, nos termos de Freire, não é simplesmente estar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme coleção de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudanças significativas na minimalização do grau de opressão na vida das pessoas. (GIROUX apud RAJAGOPALAN, 2003, p. 105)

Dessa forma, transformaremos o ensino em instrumento de entendimento e revolução dos valores que nos são inculcados:

Muitas vezes o não dito é mais eficaz do que aquilo que se torna explícito. Até porque, no caso brasileiro, o preconceito de cor se constitui em uma não questão na medida em que a nossa sociedade não se reconhece racista. Mas é preciso compreender a escola como um elemento que reflete a sociedade em que está inserida, com seus valores e contradições. Sendo assim, ao mesmo tempo em que atua como um realimentador dessa sociedade, ela também pode ser um instrumento de construção de novos valores defendidos pelos diversos movimentos sociais [...]. (SANTOS, 2000, p. 142)

Por conseguinte, creio que o ensino crítico de línguas pode oferecer maior conhecimento para professoras e estudantes acerca do mundo onde estamos inseridas. O ensino de uma língua estrangeira como o inglês não pode estar alheio ao fato da importância histórica que essa língua tem na atualidade, tampouco negligenciar como essa língua afeta a vida de milhares de pessoas. O que seria ensinar criticamente o inglês? Qual é a importância de tomar uma postura crítica em relação ao ensino e estudo da língua inglesa? Na seção seguinte, explico a postura crítica do ensino de línguas e, conseqüentemente, sua importância na minimalização de práticas que agem em prol da desigualdade racial.

1.6.1 Ensino crítico de línguas

Atualmente, o ensino comunicativo é o mais utilizado no ensino de línguas. Para Larsen-Freeman (2000), a linguagem foi feita para a comunicação. Segundo a autora, o conhecimento linguístico não deve ser dissociado de seu uso na comunicação, e a característica mais evidente do ensino comunicativo é a de que quase tudo que é feito com a língua é feito com um objetivo comunicativo. O ensino comunicativo vem de encontro a outros tipos de ensino de línguas que visavam a internalização de estruturas, desvinculadas de seu uso no contexto social em que estão inseridas (RICHARDS e RODGERS, 1991). De acordo com Almeida Filho (1998, p. 47),

[o] ensino comunicativo de [Língua Estrangeira] é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar [Língua] alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Continuando com o mesmo autor,

[o] ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra [língua], mas aquele que toma unidades de ação como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz. (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 47-48)

Vemos aqui que não há referência sobre as ideologias presentes na comunicação, ou seja, deve-se aprender como dizer o que se quer dizer em outra língua, entender diversas ocorrências dessa língua, no entanto, sem reflexão sobre o que se diz e sobre o que se faz quando se diz algo. Voltamos, assim, à concepção de língua somente como comunicação, sem nenhum apelo à construção de sentidos no empreendimento da linguagem e como nossos discursos estão posicionados historicamente. Para Pennycook (1998), a subjugação de seres considerados inferiores por seres que se autodenominam superiores também está presente em todos os trâmites que percorremos, inclusive no 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)

[O] ensino de inglês que visa em si a competência comunicativa, é, em si, uma meta inadequada, caso os professores de inglês não estejam interessados em explorar como a língua dá forma à subjetividade de seus alunos e como ela está envolvida com o poder e a dominação. (PEIRCE apud PENNYCOOK, 1998, p. 30)

A língua inglesa surge na hierarquia das línguas como a mais importante, pois significa poder adentrar o mundo globalizado, o mundo dos negócios, do “mercado”, do ideal colonizador. Quem está fora do mercado, sempre está em falta:

A ótica da comparação com outros países em determinados discursos sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil delinea uma posição de sujeito em falta permanentemente apartado de seu presente, na comparação com os países de civilização “mais avançada”. Esse sujeito apartado do seu presente é uma posição bastante recorrente na constituição do professor ou aluno de língua estrangeira, a julgar por pesquisas que constatarem a presença marcante do discurso da falta (falta de aptidão, falta de competência na língua estrangeira, falta de conhecimento, falta de treino) nos dizeres de professores e alunos de inglês como língua estrangeira. Vê-se, então, a ideologia da comparação gerando identificações simbólicas em professores e alunos com consequências reais para suas vidas. (GRIGOLETTO, 2005, p. 63)

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 um mundo inglês (melhor soaria mundo “americano” nestes dias atuais) a milhares de clientes ávidas 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 apud MOITA LOPES, 2003, p. 102)

A ideia 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 por que 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)²⁰

Ao aderirmos a esses métodos de cunho colonialista, damos margem para que outras pessoas 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

²⁰ Language teaching methods such as audiolingual or communicative 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.

produtores de outros seres, por assim dizer”. Sabemos muito bem quais são os projetos colonialistas e neocolonialistas, afinal de contas, informalmente, apesar do advento de nossa pretensa “independência”, continuamos colônia, só mudamos de metrópole. Sabemos o quanto é difícil sobreviver nessa condição. São milhões abaixo da linha de pobreza, milhões de pessoas indigentes e subnutridas surgindo e desaparecendo todos os dias. Essa realidade não aparece nas novelas, mas alguns telejornais corroboram e televisionam essa triste realidade. Justamente por isso devemos lutar contra a desigualdade ao abordarmos o ensino de línguas. O que pode uma professora de inglês fazer para mudar tal realidade? Será que professoras de inglês sabem que podem fazer algo para mudar nossa realidade? Essas são perguntas que gritam em minha mente, e agora tento achar uma resposta para elas.

Vimos que inerente a alguns métodos de ensino de inglês há um projeto colonialista, e de modo algum um projeto colonialista pode ser considerado inofensivo. A violência causada pelo neocolonialismo, as mazelas e destruição ocasionadas por ele certamente não têm um quê de “só quis ajudar”. Então, a professora de inglês estaria traindo suas compatriotas ao ensinar a língua do colonialismo e do neocolonialismo? Essa pergunta não pode ser respondida em um momento de arrebatamento nacionalista ou de decepção. Antes de tudo, devemos deliberar e responder com sabedoria e cautela. A professora de inglês, de modo algum, deverá se sentir traidora se seu ensino é voltado para fazer com que estudantes reflitam sobre a situação real do inglês; sobre a pretensão das nações anglófonas que investem no ensino e aprendizagem da língua em países em que o inglês não é primeira língua com o único objetivo de dominá-las. Dessa forma, a professora de línguas não terá nenhum motivo para se sentir culpada

desde que encare sua tarefa não como alguém que alimenta e perpetua as desigualdades que [...] a aprendizagem de uma língua pode produzir, mas como alguém que está aí para empoderar o aprendiz de língua estrangeira – auxiliando-o a dominar a língua estrangeira, em vez de se deixar ser dominado por ela [...]. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 154)

Com um caráter transdisciplinar e a inserção de temas transversais em sua pauta, o ensino de inglês permitirá que estudantes descubram o conhecimento (MATEUS, 2002). Para Janks (2000, p. 178), o letramento crítico deve considerar seriamente os modos de significação que reproduzem a dominação e

[...] deve promover o acesso às linguagens, letramentos e gêneros dominantes e simultaneamente usar a diversidade como um recurso produtivo para rearranjar o

futuro social e para mudar o horizonte de possibilidade [...]. Isso inclui tanto mudar os discursos dominantes quanto mudar os que são dominantes.²¹

Dessa forma, o corpo discente não conseguirá chegar a esse ponto de descoberta se não for auxiliado pela educadora, por conseguinte as educadoras deverão ter uma postura crítica sobre seu ensino. Não há mais prioridade de métodos sobre o corpo discente ou sobre o conhecimento construído em sala de aula: todas as pessoas envolvidas são fundamentais no processo de aprendizagem. É nesse envolvimento interativo e colaborativo que mudanças começam a despontar, já que todas contribuem para a construção do conhecimento. E nesse momento o ensino crítico surge como arma contra as disparidades sociais.

O processo de globalização exige que a linguística aplicada compreenda o porquê de tantos conflitos, agressões e diferenças no mundo, de forma que qualquer profissional de línguas deve estar ciente do desenrolar dos fatos no mundo e criticá-los em sala de aula para que não deixe as aprendizes alheias às causas das agressões que sofrem todos os dias (BOHN, 2005). A professora precisa ser intelectual, e, o mais importante, precisa se engajar em lutas para melhorar o ambiente em que trabalha e em que vive (GOMES e LIMA, 2002). Como vimos anteriormente, a professora de inglês dificilmente encontrará nos atuais currículos de graduação todo um aparato que discuta e reflita sobre o posicionamento político da língua inglesa, os processos de letramento que estão imbricados ao ensinar a língua inglesa; portanto, creio eu que ser intelectual nos termos de hooks (1995), é começar a buscar outras fontes de conhecimento que nos façam ir além do que já nos é dado pela academia, além de começar a produzir conhecimento sobre nossas inquietações. Não deixarmos somente que nossa leitura de mundo seja algo improdutivo e mudo, já que não a transformamos em proatividade: é preciso buscar além dos cursos de formação tradicionais. É preciso discutir com pessoas que não estão na academia: elas têm muito a dizer.

É preciso que o ensino de línguas se desvencilhe de qualquer sentimento de inferioridade cultural ou linguística, que acarreta sérios problemas de autoestima tanto para o corpo docente quanto para o corpo discente. O reconhecimento da diferença em sala de aula se faz necessário, pois

[...] a sala de aula é um espaço de construção das identidades sociais. A escola é vista não somente como um espaço de aquisições de conhecimento, mas como uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização [...], visto

²¹ [...] it has to provide access to dominant languages, literacies and genres while simultaneously using diversity as a productive resource for redesigning social futures and for changing the horizon of possibility [...]. This includes both changing dominant discourses as well as changing which are dominant.

que o indivíduo se envolve em outros discursos e em outros contextos institucionais. (DIAS, 2002, p. 10)

Reitero novamente que tratar a diferença não é algo fácil, tampouco algo a ser abordado para cumprir algum plano de aula ou alguma lei que está em vigor. Se encararmos as diferenças dessa forma, nosso trabalho não terá efeito algum. É preciso ter a mente aberta, um dos aspectos requeridos pela reflexão crítica apontados por Zeichner e Liston (1996), para realmente se entender o que é diferença. Como hooks (1994) nos lembra, apesar de estar na moda falar sobre esses temas, geralmente classificados como polêmicos, o que não se vê são pessoas que ocupam lugares diferentes na estrutura normativa terem suas ideias ouvidas e compartilhadas. Para a autora, o diálogo com indivíduos que ocupam lugares diferentes na estrutura normativa e que sabem, *ipso facto*, o que ser diferente representa neste mundo é de extrema importância e contribui com extrema riqueza para a prática educacional:

O engajamento no diálogo é um dos caminhos mais simples que podemos começar como professoras, pesquisadoras e pensadoras críticas a romper barreiras, barreiras que podem ou não ser erigidas pela raça, gênero, classe, posição profissional e uma série de outras diferenças. (hooks, 1994, p. 130)²²

Dessa forma, acredito que uma pesquisa com este cunho, que traz o recorte de raça e de gênero para o campo da educação, além de ser a realização de um processo na formação da pesquisadora e das participantes, contribui para que outras pessoas se vejam nas linhas aqui escritas. Quem escreve e quem participa da pesquisa conhece a fundo o que é ser diferente neste mundo e usa sua diferença para melhorar sua prática e o ambiente ao seu redor. Como isso foi feito? No próximo capítulo explico como e quando decorreu a pesquisa e os passos que segui para realizá-la.

²² To engage in dialogue is one of the simplest ways we can begin as teachers, scholars, and critical thinkers to cross boundaries, the barriers that may or may not be erected by race, gender, class, professional standing and a host of other differences.

Capítulo 2

Histórias de vida e pesquisa-formação: nossa vida entrelaçada à nossa prática

Somos o que fazemos, e sobretudo o que fazemos para mudar o que somos: nossa identidade reside na ação e na luta. Por isso a revelação do que somos implica na denúncia do que nos impede de ser o que podemos ser. Nos definimos a partir do desafio e por oposição ao obstáculo.
Eduardo Galeano.

Este trabalho, como foi dito na introdução, objetivou investigar como duas professoras negras enxergam a *raça* e o *racismo* em suas vidas e como lidam com os temas em sala de aula. Como mulher negra e como professora, sei que, ao trabalhar os temas, o que me vem primeiro à mente são as diversas experiências que tive com o racismo ao longo de minha vida. Inegável a presença de minha memória ao tocar no assunto. Inegável justamente porque a minha memória está presente em todo meu corpo. Não há como esquecer minha presença negra e o que ela implica para mim e para a sociedade. Já foi dito uma vez, e repito uma vez mais: não há descanso para a pessoa negra. Falar de racismo, é falar de como a raça nos interpela, nos atravessa de modo que molda nossas vidas, seja no âmbito profissional, seja no âmbito pessoal, se é que há diferenças entre um campo e outro, já que, como vimos anteriormente, a raça interfere em todos os campos de nossas vidas. Acredito não ter como dizer que o racismo seja algo pessoal, justamente por causa do seu papel político. É a sociedade, ou seja, nós, que produzimos os discursos sobre raça e que reiteramos o lugar das pessoas negras na sociedade. Não adianta dizer que o problema do racismo está em mim somente, ou em determinada pessoa por seus comentários racistas. Aqui, creio que esse dito deve ser formulado de outro modo: quais consequências todos esses comentários trazem para as nossas vidas? Bem vimos que no mercado de trabalho esses comentários ainda possuem um peso extremamente relevante. Vimos a parca presença das pessoas negras nas universidades. Também vimos que o acesso ao sistema de saúde também se torna dificultoso por causa da raça. Vimos que há pessoas que são mais pobres, estão no mais baixo escalão da sociedade por causa de sua cor.

Há mulheres negras que tardam em encontrar parceiros no mercado afetivo. Então não podemos dizer que é algo pessoal. Quem dera se assim fosse. As pessoas seriam racistas, não gostariam de nós e nos deixariam quietas, como bem nos diz bell hooks (1994). Mas as coisas não acontecem assim.

Dessa forma, julgo pertinente a maneira como esta pesquisa foi conduzida, com base nas histórias de vida. A própria escolha de tema para esta dissertação teve como base minha história de vida. Falo de algo que me inquieta, que me azucrina sempre e que me fez querer *agir* de forma mais contundente. Pennycook (1998), ao discutir sobre pesquisa acadêmica, afirma que as mulheres estão redefinindo a pesquisa acadêmica ao inserirem em seu trabalho o pessoal, que deve ser visto como sempre político, o desejo e a memória. Tentei seguir esta linha nesta pesquisa: trazer nossas histórias de vida, nossa memória e o desejo de mudança para o meio acadêmico. Sobre isso discorro nas seções seguintes.

2.1 Histórias de vida

A escolha de histórias de vida como método de investigação preenche os objetivos desta pesquisa, tal como foram expostos na introdução deste trabalho. De acordo com Eckert-Hoff (2008), as histórias de vida foram utilizadas no campo de investigação das ciências humanas nas décadas de 1970 e 1980. O intuito era articular a formação profissional com relatos autobiográficos em diferentes âmbitos da análise. Como a categoria escolhida para essa pesquisa foi a de professoras de inglês negras que estavam em seu último ano de graduação, considero essa abordagem de pesquisa pertinente, já que o intuito das histórias de vida é levar o sujeito da formação a uma transformação e a uma tomada de consciência (ECKERT-HOFF, 2008). Para Josso (1999; 2000), o que as histórias de vida proporcionam é “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir; sendo guiado por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central que oferece a abordagem História de Vida” (JOSSE apud ECKERT-HOFF, 2008, p. 74).

Como disse no início desta seção, a memória tem um papel central para esta pesquisa, e é isso que a pesquisa enfocando as histórias de vida proporciona: revivermos nossa memória para entender como nossa vida, tanto pessoal como profissional, é atravessada por nossas experiências com o mundo. Portanto, para entender nosso agir como professoras, partindo de uma perspectiva crítica que visa à transformação do meio em que vivemos, é necessário que entendamos a fundo o que nos incomoda e como somos moldadas pelos diversos dizeres e práticas que nos circundam. Ao rememorarmos nossa história, percebemos a inquietação e a

necessidade de mudança. Passamos a entender como, reiteradas vezes, o preconceito nos cerca de modo a impedir nossa voz. Quando lembramos e revivemos nossa história em conjunto, nossas experiências ganham força, e passamos a encontrar grupos de solidariedade que evocam forças ainda maiores:

[P]ara que haja memória, é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância. É preciso que ele conserve uma força a fim de poder posteriormente fazer impressão que o termo “lembança” evoca uma linguagem corrente. Um sociólogo um pouco esquecido hoje, é verdade, mas que uma sociologia do conhecimento não poderia ignorar – a saber, M. Halbwachs – caracterizaria aliás a memória como *o que ainda é vivo na consciência do grupo para o indivíduo e para a comunidade*. (DAVALLON, 2007, p. 25)

Portanto, creio que o grupo em que desenvolvi a pesquisa, grupo em que me incluo como pesquisadora-participante, é de extrema importância para que nós, mulheres negras, possamos acalantar nossa memória e mais uma vez dizermos não, levando nossa luta contra o sofrimento que o racismo nos impõe para nossas aulas como uma agenda permanente. Se quisermos combater o racismo, primeiramente, necessitamos entender como ele funciona, e planejar uma estratégia de ação, para que, juntamente com estudantes, possamos desconstruir as práticas racistas. Recorramos à nossa memória, não desvinculando o saber universitário e docente, a teoria do nosso *estar no mundo*. Ao deixarmos nossa memória viva e acesa, ao interpretarmos nossa prática docente e os discursos que nos circundam, começamos a entender mais a realidade do grupo em que estamos inseridas e do grupo que está sendo pesquisado. Dessa forma, tendemos a desenvolver a “conscientização, tanto do pesquisador, como dos integrantes do grupo social, dos problemas que existem, das dificuldades que se apresentam, e de interesse coletivo, na vida das pessoas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 94). Explorar com nossos relatos pessoais o problema do racismo e do enfrentamento desse problema com estratégias de ação em sala de aula nos faz ter mais discernimento acerca de nossas vivências e dos diversos mecanismos que o racismo utiliza para engendrar desigualdades sociais. Como, ao relatar nossas experiências, podemos mudar nossa prática e vislumbrar novos rumos em nossa profissão, almejando o nosso próprio desenvolvimento de posturas mais reflexivas e críticas e o de nossas estudantes? Na próxima seção, discorro sobre como o tipo de pesquisa-formação, na qual este trabalho está pautado, nos oferece caminhos rumo a uma maior criticidade ao mergulharmos nas nossas histórias.

2.1.2 Pesquisa-formação e histórias de vida

Entrelaçar histórias de vida e formação docente, no entendimento de Josso (2000), é o que caracteriza a pesquisa-formação. Além de proporcionar a descoberta de um conjunto de conceitos elaborados graças à meditação sobre as teorizações da pesquisadora e das participantes de pesquisa, os relatos contados nas histórias de vida permitem outras teorizações que partem da exposição, escrita ou falada, que é sempre singular, de cada participante (JOSSE, 2000). Dessa forma, à medida que relatamos nossas experiências, novas teorizações e interpretações vão surgindo, o que enriquece o objetivo do trabalho, que é desenvolver estratégias de ensino visando à criticidade. Nas palavras da autora, “[o]s relatos de formação permitem distinguir as experiências compartilhadas coletivamente através de nossos grupos de pertença socioculturais e das experiências individuais, as experiências únicas e as experiências em série” (JOSSE, 2000, p. 234-235)²³.

Infelizmente, como vimos anteriormente, as vozes das mulheres negras estão silenciadas no mundo acadêmico. São poucas de nós as que podem falar e poucas de nós são ouvidas com respeito. Como disse em algum lugar deste trabalho, quando falamos de nossas experiências, a tendência é o rechaço e o descaso por parte da academia, que entende que o saber acadêmico ainda está relegado a teorias de ordem objetiva, deixando a subjetividade que está intrinsecamente vinculada em nosso trabalho para outro devir. Assim como a linguística, em um momento anterior, decidiu preferir a fala ao estudo das estruturas da linguagem, com a premissa de que a fala implicava um estudo mais social, parece que o estudo das histórias de vida não tem muito respaldo no mundo acadêmico. Precisamos de dados a serem analisados e objetivos a serem cumpridos. No caso das professoras, por muito tempo foi dito que deveríamos manter a técnica acima de tudo. Nosso trabalho deveria ser pautado pela excelência metodológica e técnica:

Ninguém espera de uma professora que ela integre às suas leituras e à sua formação uma vasta experiência do outro que ela identificaria à história de sua própria vida. Ninguém tolera, muito menos na linguagem escrita, que uma professora se coloque como participante ativa e como personagem central na sua relação com o conhecimento. A professora deve somente ensinar e, ao fazer isso, ela *lança* seu ser ao mundo das sombras. (CATANI, BUENO, SOUZA e SOUZA, 2000, p. 135-136)²⁴

²³ [I]es récits de formation permettent de distinguer des expériences collectivement partagées à travers nos appartenances socioculturelles et des expériences individuelles, des expériences uniques et des expériences en série.

²⁴ Personne n’attend d’une professeure qu’elle intègre dans ses lectures et dans sa formation, une vaste expérience de l’autre qu’elle identifierait à l’histoire de sa propre vie. Personne ne tolère, encore moins dans le langage écrit, qu’une professeure se place comme participante active et personnage central dans sa relation à la

Uma pesquisa-formação vai de encontro a essas ideias, pois acredita que as práticas profissionais não dependem somente da técnica e dos saberes disciplinares que aprendemos na universidade (CATANI, BUENO, SOUZA e SOUZA, 2000). Os saberes docentes, para essas autoras, têm relação direta com outros fatores múltiplos que integram a formação tanto em nossa vida universitária quanto em nossa vida pessoal. Esses fatores, que me atrevo a classificar aqui como sociais, raciais e de gênero, são colocados em evidência nos relatos de nossas histórias de vida, como veremos mais adiante na análise dos dados (COUCEIRO, 2000). Ao serem colocados em evidência, nos permitem analisar profundamente os problemas que investigamos, que, neste caso, é o racismo, e também nossa invisibilização como mulheres negras na academia:

As histórias de vida podem, assim, contribuir para colocar em evidência o que é socialmente ocultado e não valorizado, invisível às próprias mulheres; a tornar visível um saber experiencial, próprio das mulheres; a desvendar o papel das redes relacionais e afetivas dentro do processo de *empoderamento* das mulheres; a promover a conscientização de si mesma e dos significados atribuídos aos eventos e fatos, o que inclui aqueles que estão frequentemente ausentes dos contextos do saber; a colocar em evidência a relação entre o processo de autoformação e o surgimento de um agir feminino. (COUCEIRO, 2000, p. 191)²⁵

O que ocorreu durante a pesquisa foi exatamente o que as histórias de vida propõem. Um grupo de professoras negras de inglês foi formado, e a cada encontro realizado, conseguíamos relacionar nossas histórias de vida, marcadas pela incisão do racismo, à nossa prática docente. Nas próximas seções, explico detalhadamente como a pesquisa transcorreu.

2.2 Contexto de pesquisa

A pesquisa aconteceu no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás. O Centro de Línguas é um projeto de extensão da Faculdade de Letras, criado em 1995, que tem como principal objetivo oferecer cursos de línguas estrangeiras às comunidades acadêmica e geral. Outro objetivo do Centro de Línguas é prover oportunidades de atuação no campo do

connaissance. La professeure doit seulement enseigner et, ce faisant, elle *précipite* son être au royaume des ombres.

²⁵ Les histoires de vie peuvent ainsi contribuer à mettre en évidence ce qui est socialement occulté et non valorisé, invisible aux femmes elles-mêmes; à rendre visible un savoir experientiel, propre aux femmes; à déchiffrer le rôle des reseaux relationnels et affectifs dans le processus d'*empowerment* des femmes; à promouvoir la conscientisation de soi-même et des significations attribuées aux événement et aux faits, y compris ceux qui sont souvent absent des contextes savants; à mettre en évidence la relation entre le processus d'autoformation et l'émergence d'un agir féminin.

ensino de línguas para graduandas²⁶ da Faculdade de Letras.

As professoras do Centro de Línguas estão no curso de graduação da Faculdade de Letras e recebem uma bolsa mensal de acordo com o número de turmas que lecionam. As bolsas variam dependendo da quantidade de turmas que assumem. Como o projeto tem caráter de estágio, as professoras não possuem vínculo empregatício com a Universidade Federal de Goiás, e as bolsas estão sujeitas à renovação e interrupção. Para estagiar no Centro de Línguas é preciso submeter-se a um processo seletivo cumprido em três etapas: a primeira etapa consiste em uma prova escrita na língua estrangeira que vão lecionar. A segunda etapa consiste em uma prova didática em que recebem um tópico da estrutura da língua estrangeira a fim de montarem um plano de aula e apresentarem o plano para a banca examinadora, composta por professoras efetivas do curso de graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras. Na terceira etapa, as candidatas passam por um curso preparatório de 60 horas em que diversas abordagens sobre ensino de línguas estrangeiras, planejamento e gerenciamento de sala de aula são enfocadas. As candidatas que chegam a essa última etapa passam, ao final do curso, por um último exame didático em que novamente apresentam um plano de aula a ser apresentado em forma de aula para a banca examinadora. As candidatas aprovadas recebem supervisão de docentes da Faculdade de Letras durante sua estada no Centro de Línguas. A supervisão visa a orientar a professora-estagiária com o planejamento de aulas e acompanhar o seu desenvolvimento profissional.

As línguas oferecidas pelo Centro de Línguas são inglês, francês, espanhol e italiano. O curso de inglês tem duração de oito semestres, e os cursos de francês e de espanhol têm a duração de seis semestres. O curso de italiano tem duração de dois semestres. Além dos cursos regulares de línguas estrangeiras, que têm por suporte teórico a metodologia do Ensino Comunicativo de Línguas, há também a oferta de cursos instrumentais de línguas, oferecidos em inglês, francês e espanhol.

Os cursos oferecidos pelo Centro de Línguas têm como audiência estudantes adultas, pois há a exigência por parte do projeto que estejam cursando no mínimo o ensino médio para que possam se matricular em algum curso. As turmas dos cursos apresentam, em média, de 15 a 25 estudantes por sala de aula. Como já dito na introdução deste trabalho, as professoras-participantes desta pesquisa faziam parte do corpo docente do Centro de Línguas. Na seção seguinte, apresento as duas professoras-participantes.

²⁶ Como dito na introdução, opto por usar o gênero feminino sempre quando a demarcação de gênero for requerida.

2.2.1 As professoras-participantes

Assim que entrei no programa de pós-graduação, com o projeto em mãos, já tinha em mente as professoras que gostaria que participassem da pesquisa. Eram as únicas na época que se identificavam e eram identificadas como negras. Dessa forma, o convite foi feito somente a essas duas participantes.

As duas professoras do Centro de Línguas eram graduandas do último ano do curso de Letras/Licenciatura em Inglês/Português da Universidade Federal de Goiás. As duas professoras, além de serem colegas de classe, também eram amigas fora do ambiente acadêmico. Após o aceite do convite, as participantes escolheram codinomes para resguardar suas identidades na pesquisa, e doravante serão referidas como Dalila e Mazvita. Descreverei a partir de agora a experiência profissional e alguns detalhes da vida de cada participante.

Dalila tinha 21 anos quando participou da pesquisa. Sua experiência como professora de língua inglesa era então de um ano, período em que passou no processo seletivo do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás. No período da pesquisa, a professora era responsável por duas turmas de níveis avançados do curso de inglês: nível 6 e 8, sendo o nível 8 o último semestre do curso de inglês. O Centro de Línguas foi a primeira experiência profissional de Dalila. Filha de uma professora de biologia e de um professor de geografia, Dalila teve acesso a cursos de línguas estrangeiras, compreendendo as línguas inglesa, francesa e espanhola. Durante a pesquisa estava terminando o curso de Letras na UFG. A professora também havia começado o curso de Relações Internacionais em uma universidade particular, mas já na época da pesquisa estava somente vinculada à UFG. Durante os encontros, Dalila disse que não tinha muitas leituras sobre raça e racismo, nem contato com o movimento negro.

Mazvita tinha 24 anos quando participou da pesquisa. Sua experiência como professora de inglês também era de um ano. Na época em que a pesquisa foi realizada, Mazvita era professora dos níveis 1 e 3 do curso de inglês, ou seja, os níveis iniciais do curso. Na época em que era professora do Centro de Línguas, Mazvita também trabalhava como assistente-administrativa na prefeitura de Goiânia. Mazvita é filha de uma assistente social, funcionária da UFG, e de um técnico em radiologia, funcionário da UFG. Mazvita possui graduação no curso de Agrimensura, obtido pela então Escola Técnica do Estado de Goiás. A professora aprendeu a língua inglesa durante a graduação no curso de Letras. Mazvita, como será visto durante a análise dos encontros, já possuía leitura sobre as questões raciais no

Brasil, e também tinha contato com o movimento negro, já que sua irmã participa do movimento negro da UFG.

As professoras se mostraram compreensivas e empenhadas durante a pesquisa. Desde o começo mostraram interesse em participar do trabalho, e ao longo dos encontros, mostraram-se empenhadas e reflexivas durante as sessões, engajando-se em discussões profícuas para o trabalho em questão, mas principalmente, para repensar nosso *estar no mundo*.

2.2.2 Pesquisadora e seu papel

Quando entrei no programa de pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás no ano de 2007, tinha 22 anos e acabava de me formar, pela mesma universidade, em Letras/Licenciatura Inglês/Português.

Entre no curso de Letras no ano de 2002, e durante o período de graduação, fui monitora da língua inglesa durante 2 anos e meio, período que abarca os anos de 2003, 2004 e 2005. A monitoria foi minha primeira experiência profissional. Na metade de 2005 fui chamada pelo processo seletivo do Centro de Línguas, e lecionei, durante 2 anos, de 2005 a 2007, no curso de inglês. Tive que abdicar de minha posição de estagiária no Centro de Línguas, porque no segundo semestre de 2007 recebi a bolsa CAPES de incentivo a pós-graduandas. No início da graduação, meu objetivo era o de ser tradutora, mas outros caminhos me levaram ao ensino de línguas, e resolvi me dedicar com afinco à minha nova profissão, já que, estava certa de que poderia aliar meus estudos e pesquisas à docência.

Sou filha de um funcionário da UFG e de uma funcionária do Hospital das Clínicas e da Prefeitura de Goiânia. Meu pai trabalhava como assistente-administrativo, e minha mãe trabalha como técnica em enfermagem e assistente-administrativa. Tanto minha mãe quanto meu pai não chegaram ao ensino superior. Tive acesso ao curso de inglês durante minha adolescência, e já na graduação do curso de Letras, tive acesso ao curso de francês oferecido pelo Centro de Línguas. Minhas leituras sobre o tema raça e racismo começaram no ano de 2004, quando participei de uma comunidade sobre pessoas negras em um site de relacionamentos na *internet*. A partir de então, comecei a ler mais sobre o tema e tive mais contato com leituras acadêmicas sobre o assunto quando participei do III Simpósio Internacional do Centro de Estudos do Caribe no Brasil-CECAB, em 2004, realizado na UFG.

Como se trata de uma pesquisa-formação, considero que meu papel como pesquisadora também é o de participante. O papel central desempenhado por mim foi o de

diagnosticar o problema a ser investigado e o de promover as discussões, trazendo textos e fazendo questionamentos, sem uma pauta ou agenda, de acordo com os textos lidos a cada encontro. É o que Triviños (1987) diz a respeito de uma pesquisadora-participante: seu papel é de animar as discussões e sistematizar as ideias que surgem, o que fiz aqui na análise dos dados, que será explicada posteriormente.

2.3 Os instrumentos de pesquisa

Os instrumentos de pesquisa utilizados para este trabalho foram: um questionário inicial escrito; sete encontros em que discutimos textos sobre *raça* e *racismo* e aulas das professoras-participantes, inclusive as minhas, mesmo que não fosse mais professora do Centro de Línguas na época de coleta de dados; um livro de histórias contadas por estudantes de Dalila do nível 8 do curso de inglês sobre racismo; e um questionário final, em que as professoras nos contam onde estão trabalhando, e sua impressão sobre a pesquisa, realizada um ano após o início da coleta de dados. Não foi coletado nenhum material das estudantes de Mazvita por se tratar de estudantes que estavam iniciando a aprendizagem em língua estrangeira. Ao optar por trabalhar as histórias das estudantes de Dalila, de forma alguma o trabalho desenvolvido por Mazvita fica em segundo plano, já que a ideia de fazer um livro partiu das duas professoras, ou seja, o plano de aula e o seguimento das atividades promovidas por Dalila eram discutidos com Mazvita, o que veremos na seção de análise dos dados.

2.3.1 Questionário inicial

No início da pesquisa, elaborei um questionário para que as professoras-participantes respondessem antes de iniciarmos nossas sessões de discussões. As seguintes questões foram aplicadas:

1. Como você avalia a situação do negro em nosso país?
2. O que é racismo para você?
3. Você já foi discriminada por causa de sua cor?
4. Sua cor influencia sua vida pessoal? Em caso positivo, explique como.
5. Como você analisa a diversidade racial dos alunos em seu curso de graduação?
6. Qual sua experiência como professora de língua inglesa?

7. Sua cor influencia sua vida profissional? Em caso positivo, explique como.
8. Seus alunos são racialmente diversificados? Explique o porquê de seus alunos serem (ou não) racialmente diversificados.
9. O que você entende por língua/linguagem?
10. Em sua opinião, o que é ensinar e aprender língua estrangeira?

2.3.2 Os encontros

Para que a pesquisa tivesse como principais dados as histórias de vida das professoras participantes, cada sessão empreendida contava com perguntas semi-estruturadas, ou seja, eram questionamentos que já estavam em minha mente por causa das leituras sobre racismo e raça no Brasil, mas cujas respostas não interessavam a mim como algo objetivo e que remetesse somente ao que foi questionado. O interesse era que as professoras divagassem sobre os questionamentos, de modo que histórias diversas fossem lembradas. De acordo com Triviños (1987, p. 146),

[p]odemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente à linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Seguindo a premissa exposta anteriormente, as sessões reflexivas sempre tinham algum texto a ser lido, escolhido por mim ou pelas participantes, e sempre algumas perguntas eram feitas a partir da leitura, mas nada que contivesse alguma pauta a ser seguida rigidamente. Como foi dito na seção anterior, o primeiro instrumento de pesquisa a ser utilizado foi um questionário escrito. No primeiro encontro, ocorrido no dia 22/08/2007 optei por discutirmos as respostas do questionário a fim de repensar o que as participantes escreveram. Como veremos mais adiante na análise dos dados, considero que essa primeira sessão teve êxito justamente porque o que não foi escrito para o questionário foi dito na primeira sessão, o que ratifica que, quando compartilhamos nossas experiências com um grupo em comum, nossa memória é ativada e acontecimentos antes adormecidos em nossa mente vêm à tona à medida que falamos.

No segundo encontro, ocorrido no dia 05/09/2007, propus a discussão de um livro chamado *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de ensino em português e inglês*, de Aparecida de Jesus Ferreira. Durante essa sessão, discutimos as atividades propostas

pelo livro para a inserção dos temas *raça* e *racismo* em nossas aulas. Discutimos como o tema era trabalhado em nossas aulas. Nesse momento dei meu depoimento de como trabalhei esses temas no semestre anterior em que ainda trabalhava no Centro de Línguas, e Dalila e Mazvita deram seu depoimento de como trabalhavam os temas em suas aulas como professoras de níveis avançados e níveis iniciantes.

No terceiro encontro, ocorrido no dia 19/09/2007, contamos com a presença de minha orientadora para discutir um texto escolhido por ela sobre gênero e racismo. O texto *Gênero e raça*, de Sueli Carneiro, nos levou a discutir como as mulheres negras são diferenciadas pelo racismo e como o processo de branqueamento ocorre em nosso país. Como o foco dessa sessão foi a discussão sobre nosso lugar na sociedade como mulheres negras e sobre o processo branqueador que nos é imposto, decidimos falar mais sobre o tema na sessão seguinte.

No quarto encontro, a professora Mazvita nos indicou o texto *Ser negro no Brasil hoje*, de Milton Santos, e outro de Frantz Fanon, o primeiro capítulo de seu livro *Pele negra, máscaras brancas*. O foco de nossa discussão foi um pouco da história das pessoas negras em diversos contextos e a forma como se apropriam da cultura negra para negarem o racismo. Também reiteramos nosso papel como professoras de inserir, como uma agenda permanente, a luta contra o racismo em nossas aulas, através dos conteúdos que ensinamos. Estratégias de ação foram vislumbradas, como veremos mais tarde na análise dos dados.

No quinto encontro, discutimos o texto *Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento*, de Maria Lúcia Rodrigues Müller. Indiquei esse texto para a discussão nesse encontro porque se tratava da história de outras professoras negras como nós e de nosso contexto de trabalho. Além disso, o texto tocava em um ponto central em nossas discussões que era o branqueamento de nossa população negra e da escassez de professoras negras em escolas e universidades.

No sexto encontro ocorrido no dia 31/11/2007, a professora Dalila indicou o texto *Afirmção negra e humanização de toda a sociedade*, do site Mundo Jovem. O texto enfocava a questão das cotas raciais em universidades públicas e a polêmica que o tema tem causado em nosso país devido à miscigenação de nossa população, e a suposta dificuldade de classificar quem é negra em nosso país ou não. Discutimos como o mito de democracia racial impede que políticas públicas de reparação social com recorte racial sejam aplicadas, inclusive em nossa universidade. Na época, um projeto de implantação de cotas raciais estava sendo discutido pela UFG.

No sétimo e último encontro ocorrido no dia 06/12/2007, discutimos as aulas de Dalila gravadas. Assistimos a alguns trechos das aulas em que Dalila discutia o tema *raça* e *racismo*

em sala e analisamos como as estudantes discutiam o tema. Importante lembrar aqui que, apesar de haver gravado somente as aulas de Dalila, isso não quer dizer que Mazvita não tenha participado do processo, já que os planos das aulas de Dalila eram discutidos com Mazvita, que chega a dizer que o que não conseguia fazer em suas aulas por causa do nível iniciante de inglês de suas estudantes, conseguia ver em prática com as discussões que Dalila promovia em suas aulas. Outro motivo para a não gravação das aulas de Mazvita foi que sua estratégia de ação não era através de temas, senão de inserções de figuras de pessoas negras em profissões e lugares geralmente não permitidos às pessoas negras. Não era um trabalho que tinha um dia a ser feito ou realizado, senão algo que ia sendo inserido aos poucos, a cada aula, dependendo do tópico que estava sendo ensinado.

Também nesse último encontro fizemos um balanço da pesquisa e de como nossas discussões nos ajudaram como docentes. Como todas nós havíamos passado no concurso da prefeitura municipal de Goiânia para atuarmos como professoras de inglês na rede municipal de ensino, também falamos de nossas expectativas de continuar nosso trabalho e luta no ensino público.

2.3.3 Produção das estudantes de Dalila

Foram várias as histórias produzidas pelas estudantes de Dalila, que selecionou algumas redações e as compilou em um pequeno livro, que se chama *Race Matters*. Os critérios utilizados para a seleção dos textos foram a adequação ao tema *racismo*, e propriedade do uso da língua inglesa. Como as aulas eram ministradas em inglês, aspectos como uso apropriado da gramática inglesa, coerência, coesão e desenvolvimento da narrativa foram avaliados a fim de selecionar as melhores produções. Ao todo foram 6 histórias selecionadas: *The sad and unforgettable situation*; *Breaking the handcuffs*; *Learning with a mistake*; *We all deserve respect*; *I'm alone, is it healthy?*; *Confusion in the shopping center*.

Passo agora para o último instrumento de análise, que é o questionário final.

2.3.4 Questionário final

Iniciamos esta pesquisa no contexto do Centro de Línguas, mas ao final da pesquisa todas nós estávamos trabalhando como professoras de inglês na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Considerei pertinente saber como estavam as aulas na rede pública e saber se as

professoras continuavam a trabalhar com os temas *racismo* e *raça* ao abordar a língua inglesa. Para tal, submeti o seguinte questionário às participantes:

1. Como percebemos a questão racial em nossas relações interpessoais e nosso lugar na sociedade como professoras, mulheres negras? A pesquisa contribuiu para que houvesse uma maior reflexão sobre essas questões?
2. Continuamos a trabalhar a questão racial em nossas aulas de inglês? Se sim, como isso ocorre?
3. Estamos no ensino público atualmente. Há dificuldades em trabalhar temas como *raça e racismo* no ensino público?
4. Há diferenças entre os discursos que ouvíamos no Centro de Línguas e os discursos sobre *raça* que ouvimos nas escolas onde atuamos?
5. Como percebemos a relação entre a linguagem que usamos e o combate ou ratificação do preconceito racial?

O quadro a seguir resume os instrumentos de coleta de dados usados neste estudo:

Quadro 2.1 – Instrumentos de coleta de dados			
Instrumentos	Realização	Período	Objetivo
Questionário inicial	Paula	Agosto de 2007	Obter informações sobre as concepções de <i>raça</i> e <i>racismo</i> das professoras-participantes, bem como dados sobre experiência docente.
Encontros	Paula, Dalila e Mazvita	Agosto de 2007 a Dezembro de 2007	Discussão de textos sobre <i>raça</i> , <i>racismo</i> , e educação e de como esses temas figuram em nossas vidas.
Produção das/os estudantes de Dalila	Dalila	Novembro de 2007	Analisar como as/os estudantes usam falam sobre <i>racismo</i> , praticando a habilidade de escrita da língua inglesa.
Questionário final	Paula	Mai de 2009	Obter informações sobre as impressões das participantes sobre a pesquisa, se a pesquisa colaborou para alguma mudança em suas vidas e de como as professoras estão trabalhando os temas <i>raça</i> e <i>racismo</i> em seu novo ambiente de trabalho.

Passo então à descrição dos documentos de pesquisa.

2.4 Documentos de pesquisa

Ao final da coleta de dados, os seguintes documentos foram obtidos: um questionário inicial de pesquisa, a transcrição dos sete encontros, um livro organizado pela professora Dalila com as produções escritas de suas estudantes e um questionário final.

A transcrição dos encontros gerou 75 páginas escritas, sendo que a fala das professoras foram transcritas de forma não-*verbatim*, pois não interessava para este estudo a forma linguística utilizada, e sim o conteúdo dos encontros. Algumas adequações foram feitas nos relatos das professoras a fim de facilitar a leitura das transcrições. Os seguintes códigos, baseados em Dionísio (2001) e modificados para os propósitos deste estudo, foram utilizados nas transcrições:

<i>Itálico</i>	Trecho em inglês, referências de textos e livros
MAIÚSCULAS	Ênfase
[...]	Trecho suprimido
[palavra, nome]	Acréscimo de palavras inferidas no discurso e nomes de pessoas.
[]	Trecho incompreensível/inaudível
[Superposição de vozes
...	Pausa
“ ”	Citações

2.5 Procedimentos para a análise dos dados

Os documentos descritos anteriormente foram analisados de acordo com a técnica de triangulação de dados. De acordo com Triviños (1987, p.138), “a técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Assim, para responder às perguntas desta pesquisa, recorri a todos os documentos de pesquisa. Foram elaboradas três categorias de análise que englobam o ensino de línguas e a questão racial no Brasil.

O conteúdo dos documentos foi analisado em seu todo a fim de encontrar categorias que melhor estruturassem o trabalho. Dessa forma, analisando os dados em sua plenitude, foi possível perceber os caminhos percorridos pelas professoras a cada encontro e em cada instrumento utilizado de modo a compreender como suas teorizações foram construídas ao longo do percurso. Na análise dos dados, as falas das duas professoras foram analisadas em um conjunto, pois como nos encontros o que predominava era a discussão e a construção de conhecimento através do diálogo, julgo pertinente não separá-las de seu contexto original.

Para a técnica de triangulação dos dados, Triviños (1987) propõe que vários instrumentos sejam analisados a fim de encontrar coerência nos dados coletados. Nesta pesquisa, os documentos foram analisados conjuntamente para que houvesse um diálogo entre os diferentes dados coletados e a teoria.

Capítulo 3

Ensino crítico de línguas e a luta contra o racismo

Nós, que queremos trabalhar por uma literatura que ajude a revelar a voz dos que não têm voz, nos perguntaríamos: como podemos atuar dentro dessa realidade? Podemos fazer-nos ouvir no meio de uma cultura surda-muda? Nossas repúblicas são repúblicas do silêncio. A pequena liberdade do escritor não é, às vezes, a prova de seu fracasso? Até onde e até quem podemos chegar?
Eduardo Galeano

Neste capítulo serão discutidas as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução desta dissertação, que serão agora divididas em três subcapítulos. No primeiro, são examinadas as concepções de raça e racismo das professoras. No segundo, analiso as reflexões sobre o ensino crítico de língua estrangeira, e de que modo as professoras inserem a luta contra o racismo em suas aulas de inglês. No terceiro, observo como os relatos das professoras indicam mudanças de percepção das professoras sobre o racismo no Brasil, e quais foram as consequências da participação das professoras na pesquisa.

3.1 Reflexões sobre racismo no Brasil

Como visto no Capítulo 1, as relações raciais se afiguram com máscaras de igualdade racial e com desculpas de que as desigualdades sociais são inteiramente devidas às diferenças de classe. Outra desculpa dada são as de que as relações raciais no Brasil podem, algumas vezes, ser acirradas e acometidas pelo preconceito de cor devido ao legado deixado pela escravidão. Ora, bem se sabe que com a escravidão discursos racistas foram criados para que ela fosse legitimada, e não há isenção de qualquer culpa somente porque a escravidão acabou e foi abolida há anos: os discursos racistas continuam reverberando. Já se passaram muitos anos e ainda que a situação da população negra tenha melhorado muito, sua representação completa em todos os âmbitos da sociedade ainda está longe de acontecer. Mas quais são as reflexões sobre essas questões das professoras-participantes?

3.1.1 O que é ser negra no Brasil hoje?

No Capítulo 1, houve espaço para a discussão do que significa ser negra, a cor que estampada em nossa pele determina uma série de fatores que moldam nossas vidas em diversos âmbitos. As professoras refletem sobre o significado de ser negra no Brasil hoje, como é observado nos trechos a seguir:

[1] Falar sobre a situação do negro no Brasil é uma questão muito ampla. Podemos pensar em sua situação socioeconômica, sua situação cultural, assim como em seu próprio reconhecimento como negro ou ausência desse reconhecimento. Não tenho leitura sobre esses assuntos, porém acredito que haja muitos negros no país em situação de desigualdade racial, mas também e talvez principalmente em situação de desigualdade social (financeira) assim como as outras pessoas de outra cor/raça/cultura. (Dalila – Questionário inicial)

[2] Penso que, em geral, a situação dos negros no Brasil seja de exclusão, de marginalização. O que creio decorra de um processo histórico, reforçado e reiterado até os dias de hoje. De modo que o negro permaneça duplamente excluído, social e racialmente. (Mazvita – Questionário inicial)

Nesses dois excertos, as duas professoras negras enxergam a situação da população como a de exclusão. Dalila nos diz que a situação das pessoas negras em nosso país é marcada pela desigualdade social, o que é reiterado nas palavras de Mazvita, que nos lembra que a situação das pessoas negras no Brasil é a de dupla marginalização: marginalização pela cor, que age como uma marca de inferioridade do *ser*, que leva, subsequentemente, à inferioridade social.

No primeiro encontro, as professoras repensam o que escreveram e refletem:

[3] Eu pensei em situação socioeconômica e situação cultural, mas eu nunca li nada, nenhuma pesquisa sobre o assunto, mas as minhas crenças, o que eu acredito que deva ser... Eu acho que os negros têm uma desigualdade, eles estão numa situação de desigualdade socioeconômica e a questão cultural... Tem muitas pessoas negras que não têm uma identificação. Às vezes a pessoa não se assume como negra, não tem essa identidade racial [...]. Aí se perguntar pra uma pessoa, que você por olhar e conhecer a pessoa, você acha que ela é, que ela tem uma identidade negra, mas a pessoa às vezes não se reconhece. (Dalila – Primeiro encontro)

[4] Eu coloquei que a situação dos negros em geral é de exclusão, marginalização. E aí é uma dupla marginalização, porque é social e racial, né? [...] Os negros, a maioria da população negra, ela é duplamente excluída: ela é excluída pela raça e socialmente também. (Mazvita – Primeiro encontro)

Nesse trecho de Dalila, vemos que há a reflexão acerca da não identificação das pessoas negras como negras. Como discutido no Capítulo 1, as pessoas negras tendem a se distanciar da cor negra justamente porque sabem que a cor no Brasil ainda é crucial para

conseguir melhores oportunidades de trabalho, melhores condições de vida e até mesmo conseguir parceiros amorosos (CARNEIRO, 2002; GUIMARÃES, 1999; MUNANGA, 2004). Dessa forma, é compreensível que a autodeclaração das pessoas negras como negras não ocorra em todos os casos. Mazvita nos lembra esse fato ao reiterar nesse encontro que a cor está atrelada à marginalização social, ou seja, por serem negras, as pessoas podem se encontrar em uma situação econômica inferior, já que o racismo institucional faz com que a população negra não tenha o mesmo acesso aos serviços públicos de saúde e de previdência social e também às oportunidades de emprego, como vimos nos dados apresentados pelo Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (2008)²⁷, apresentados no Capítulo 1.

Apesar de Dalila afirmar que não tem leituras sobre o assunto, sua reflexão tem ressonância no que foi discutido no Capítulo 1. Foi dito que as pessoas escolhem diversos matizes da cor negra ao autodeclararem sua cor, e todas elas com o intuito de não dizer a cor negra, que ainda é vista, infelizmente por muitas pessoas em nossa sociedade, como algo feio. No entanto, de acordo com os dados analisados pelo Retrato (2008), o número de pessoas que se autoidentificam como negras aumentou em todas as faixas etárias. A questão cultural a que Dalila se refere, se entendida como as tradições da população negra, religiosidade, traços encontrados em nossa língua e nossa música, pode ser um aspecto importante para autoafirmação da raça se visto com um olhar positivo. O que o Retrato (2008) indica é que o crescimento da população negra no Brasil, que agora abarca de 49,8% da população brasileira, pode ser devido à forma a qual pessoas declaram o grupo a que pertencem. Não houve aumento na população negra, e sim um número maior de pessoas que se declararam como negras.

Ao convidar as professoras para esta pesquisa, disse a elas que muitas pessoas não as consideravam negras e que facilmente se passariam por brancas. Discutimos isso no primeiro encontro:

[5] Eu acho que isso é meio complicado. Assim, eu acho que a aparência é UM fator que pode prestar à identidade negra, eu acho que não é só isso. Ser negro não é só a cor da pele e cabelos, nariz. Eu acho que é muito ligada também à sua criação, suas crenças, às tradições que você segue que são da cultura negra. Mas não é porque o meu cabelo é mais enrolado ou menos enrolado que o da minha irmã que eu sou mais negra ou menos negra que ela. (Mazvita – Primeiro encontro)

[6] E tem aquela questão que a gente está discutindo com a literatura, né? Sobre a questão da mestiçagem. Uma pessoa branca pode ter um ascendente negro, questão de misturar fatores biológicos, e às vezes a pessoa branca pode se identificar como negra, que é o que o povo discute na questão das cotas nas universidades. Uma pessoa branca, branca fisicamente, pode se declarar negra porque ela pode ter um pai negro, pode ter qualquer ascendência negra. (Dalila – Primeiro encontro)

²⁷ Doravante o documento será referido somente como Retrato.

Nesses excertos há duas questões a serem ressaltadas: Mazvita ressalva que ser negra não está vinculado somente aos fatores físicos. Envolve toda uma questão cultural de pertencimento. Uma pessoa, por ter a pele mais escura ou os cabelos mais crespos, de acordo com Mazvita, não deve ser considerada mais negra que outra. No entanto, como foi discutido por Telles (2006), as pessoas que apresentam traços mais *escurecidos* em nossa sociedade dificilmente logram obter posições de maior destaque social. No caso brasileiro, devido à política de mestiçagem que ocorre por aqui, as pessoas têm diferentes critérios para identificar uma pessoa como negra. A *morenidade* surge como algo elogioso a quem tem a pele mais escura. *Você não é negra! Você é morena!* Escutamos isso em diferentes momentos de nossa vida, e, na maioria das vezes, as pessoas pensam que estão nos elogiando.

Dalila ressalta a questão polêmica das cotas, em que uma pessoa branca pode se autodeclarar como negra devido a uma parente negra que possui. No entanto, diferentemente do pertencimento de raça existente em outros lugares, que se dá pela *one drop rule* (MUNANGA, 2004), cujo lema é: se você tem olhos azuis, pele alva e cabelos louros, mas sua avó é negra, automaticamente você passa a ser negra, como vimos acontecer nos projetos eugenistas dos Estados Unidos e da Europa (STEPAN, 2005), o tipo de eugenia promovido na América Latina foi o da mestiçagem, visando extinguir o elemento negro e indígena da sociedade. Quanto mais mistura há, mais a cor negra será diluída na sociedade, gerando pessoas mais claras e, conseqüentemente, mais aceitas na sociedade. Nos excertos 5 e 6, o que podemos ver é que a classificação racial no Brasil apresenta diversas nuances: quando queremos classificar as pessoas e enaltecer suas qualidades, deixamos de lado o escuro de sua pele. “Você se passaria por branca” é um exemplo disso. Qual a vantagem de se passar por branca? Quais são os benefícios que essa cor nos traz? Escapar do racismo, esse é o benefício. Ao discutirmos o que é racismo, as seguintes reflexões foram feitas:

[7] Racismo alude à distinção, discriminação de pessoas de acordo com sua raça. Assim, uma minoria dominante elege uma raça como superior às demais, às quais são impostos prejuízos social, econômico e cultural em relação à primeira. Para mim, a palavra “racismo” já foi banalizada. Quando a ouvimos hoje, não me parece que expresse mais toda a violência do fenômeno que ela nomeia. Fato que pode colaborar com a manutenção do *status quo* racial brasileiro, posto que atenua a dimensão e a gravidade do conflito. (Mazvita – Questionário Inicial)

[8] Racismo é uma crença em que determinados indivíduos são superiores a outros, considerando-se características biológicas, físicas e culturais. A partir de tal crença, as pessoas tomam atitudes racistas diversas como discriminação, desrespeito, violência, etc. (Dalila – Questionário Inicial)

Ao voltarmos ao tema *racismo* no primeiro encontro, histórias de como já fomos discriminadas por causa de nossa raça foram surgindo. A negação do racismo no Brasil em detrimento da mestiçagem, de que supostamente não temos pessoas negras no Brasil, faz com que piadas sobre nossa cor e ditos populares sobre as pessoas negras sejam encarados somente como brincadeiras que não podem ser levadas a sério:

[9] No contexto brasileiro [...] o Milton Santos chama de *apartheid* à brasileira, que é aquele racismo, discriminação mascarada, que não é direta, então ela é mais difícil de combater porque as pessoas negam o racismo. Existem sempre casos isolados, uma coisa muita esdrúxula que aconteceu, mas aí passando para questão de discriminação em si, a gente já foi discriminada por causa da cor. Eu estava pensando... A discriminação que a gente sofre, ela é quase que diária, mas ela é sutil por causa dessa característica do racismo brasileiro. Porque são olhares atravessados, são comentários maldosos, piadinha que a gente ouve demais... (Mazvita – Primeiro encontro)

[10] Vira uma rotina [...], e as pessoas não percebem que estão sendo racistas, ela se declaram não racistas, mas pelas ações, as atitudes delas... (Dalila – primeiro encontro)

[11] É... Isso vai reiterando [...]. Como é uma coisa sutil, uma coisa que não dá para você ir lá na polícia e falar “olha fulano me olhou assim”, não dá. Então aquilo lá vai continuar, então esse *status*... Vai ter a manutenção do preconceito [...]. Eu acho que a característica do racismo no Brasil é essa. (Mazvita – Primeiro encontro)

Os olhares maldosos, a desconfiança e a diferença de tratamento para pessoas brancas e pessoas negras é algo diário a ser enfrentado, o que Dalila aponta ser “uma rotina”. No questionário inicial, ao responderem à pergunta se já haviam sofrido discriminação racial, as participantes nos contam:

[12] Já fui sim discriminada por minha cor em lojas, festas, supermercados. Não me lembro de uma situação específica no momento. (Dalila – Questionário inicial)

[13] Sim. Já fui discriminada por causa da minha cor. Não me lembro uma situação específica, mesmo porque racismo no Brasil é mascarado indireto. Então, no *apartheid* à brasileira, o que acontece são comentários maldosos, piadas e zombarias, olhares atravessados e acusadores. Sutilezas, em sua maioria, veladas, mas que não são menos discriminatórias por assim o serem ao invés de declaradas e abertas. São sim de mais difícil combate e denúncia. (Mazvita – Questionário inicial)

Mazvita nos lembra do caráter *apaziguador* do racismo brasileiro. Os que dizem a respeito de nossa cor são meras piadinhas que não devem ser levadas a sério. No entanto, as brincadeiras que frequentemente escutamos em uma roda de amizade, tomam proporções além do riso *inocente*. Como Salles Jr. (2006) reflete, o riso não é inocente. Riem de nós como se fôssemos motivo para escárnio, como se nossa cor fosse um estigma que nos leva ora

a causar risos, ora a causar constrangimento. Esse constrangimento é a consequência do riso maldoso que reitera os dizeres racistas de que somos inferiores. Aparentemente, não há nada dito no riso, no entanto, por traz do riso vemos malícia, concordância com o que foi contado, ratificação da estrutura racista. Nesse caso o que interessa é o *perlocucionário* (AUSTIN, 1975). Como vimos no Capítulo 1, se nos dizem algo é porque realmente pensam que as palavras proferidas são verdadeiras. Se você ri de uma piada, você concorda com o que foi dito, você ratifica as práticas racistas. A intenção da piada é o riso, mas os efeitos são vários: além do riso vem a exclusão, a inferiorização e o distanciamento da identidade negra. Tudo isso pode ser causado somente com uma piada contada.

Salles Jr. (2006) também cita o complexo de “Tia Anastácia”: as pessoas negras são permitidas no convívio social cordialmente, mas sempre são lembradas de seu lugar fixo, que é o de ser inferior. Isso é demonstrável pelas piadas em família, em rodas de bar, na televisão. Há uma permissão nos círculos sociais, mas não podemos causar polêmica, colocar o dedo na ferida, como Gonzalez (1984) aponta. As piadas são inocentes, e de certa forma, expressam carinho! Essa é a lógica racista.

Nossa cor dificulta a circulação em determinados lugares. Dalila, no momento da escrita do questionário inicial, diz não se lembrar de situações específicas em que o racismo esteve presente em sua vida, mas à medida que refletimos sobre o questionário inicial, situações foram lembradas e compartilhadas:

[14] Eu lembrei também, vindo pra cá, de uma situação que eu passei com uma amiga minha. Ela é negra também. A gente foi numa loja lá no [Shopping] Flamboyant e ela tinha ganhado um presente da tia dela, dinheiro pra comprar uma calça de marca e ela foi experimentar. Aí, o povo atendeu a gente super mal, porque achou que ela não ia pagar por ser negra, então relacionado à questão econômica “ah o negro não pode ter dinheiro, não pode ter uma situação econômica elevada. Ela só está aqui experimentando, está só passando o tempo, ela não vai levar a calça”. E aí como ela foi super mal atendida, porque o cara não mostrou as opções, aí ela começou a se sentir mal e aí a gente saiu. Assim, situações como essa. (Dalila – Primeiro encontro)

Momentos *descontraídos* em que a *brincadeira racial* impera viram momentos de constrangimento para pessoas negras. Por sermos negras nos vemos como pessoas que não têm poder aquisitivo para comprar em uma loja mais elitizada, ou seja: o determinismo racial está atrelado ao determinismo de classe. A dinâmica do racismo, como discutida em Foucault (1999), faz com que as instituições exponham o grupo dominado à morte, à exclusão social. Aqui vemos nos relatos das professoras que a exclusão social de fato acontece. O que soa irônico é que no discurso brasileiro não há racismo, mas sim um problema de classes, e,

diante de estatísticas como a do Retrato (2008), que nos mostram que as pessoas negras estão em maior situação de pobreza, se vê que a cor maximiza a pobreza e que as pessoas têm plena consciência disso e usam do estratagema de que, por sermos negras, estamos fadadas a uma vida pauperizada, demarcando espaços marginais pelos quais podemos transitar. Essa rotina de racismo também está presente no racismo institucional, levando as pessoas negras a se distanciarem de serviços públicos que lhes são de direito por causa do tratamento que lhes é deferido.

Se realmente não houvesse racismo, se pudéssemos circular em todos os lugares, com a certeza de que nos tratariam bem, sem diferenças de raça, o governo federal não precisaria lançar campanhas como *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra*, que revela o racismo existente no SUS. Os olhares atravessados em lojas, *shoppings*, em escolas também nos impedem de circular livremente e sem constrangimento. À medida que fomos lembrando como o racismo permeia nossas vidas, novos relatos foram surgindo:

[15] Outro jeito que eu acho que tem, que eu me sinto discriminada é o oposto, assim [...], atenuarem a minha raça, apagarem a minha raça falando assim “moreninha” [...], “não, você é quase branca”. Sabe, eu acho que isso é discriminação, de ficar apagando a sua raça. Quer dizer, elas tratam como se sua raça fosse motivo, fosse algo como dizer “você é tão boazinha, você não é negra” [...]. É como se ser negro fosse algo ruim, as pessoas te tratam assim. Pra mim isso é discriminação também, eu não gosto, não gosto que falem “moreninha”. Eu gosto que falem negra, eu sou negra, então eu acho que têm que respeitar isso. (Mazvita – Primeiro encontro)

[16] A mãe da minha mãe é branca, bem branquinha mesmo [...]. A gente estava no casamento da minha prima e minha prima estava casando com um negro e aí ela olhou aquilo... E ela nunca gostou desse namorado dela: “nossa, mas a fulana não pode casar com ele!” Chegou o dia do casamento, entrou [...] a minha [outra] prima e junto com o irmão do noivo, que também é negro. Ela estava do meu lado perguntando assim: “nossa, será que esse é namorado da Rachel? Nossa, mas não pode não.” “Porque vó?” “Não, mas como ela vai namorar esse pretinho feio?”. Ela falou desse jeito... “Oh vó, olha aqui pra mim, eu sou negra também”. Ela virou para mim: “Não, você não é negra não... Mas você é bonitona”. E ficou rindo e me abraçou. É o que a Mazvita falou: apagando. (Dalila – Primeiro encontro)

Chegamos aqui à característica reinante no racismo brasileiro: a atenuação da cor. Você pode ser negra, mas, por favor, não seja tanto! Ou se for negra, pode muito bem se passar por branca, há tantos atenuantes, sejam estéticos, linguísticos, sejam quais forem, prontos para serem usados com o intuito de escapar à cor negra. Sobre isso tratam os excertos. As pessoas negras têm que sentir vergonha de sua cor, pois essa nunca foi bem vista em nossa sociedade:

[17] A minha irmã cortou o cabelo [estilo] *black power*, aí está uma tragédia porque ela é mais clara do que eu, então eu acho que ela nunca... E ela é bem ativista da causa do movimento negro aqui da universidade, ela é bem ativa no movimento negro. Uma pessoa de fora não diz que ela é negra, porque ela é clarinha daí eu acho que ela nunca tinha passado realmente pelo preconceito violento. E aí ela cortou e desse dia que ela cortou o cabelo pra cá, [...] eu acho, ela já passou assim de puxarem o cabelo dela na rua, sabe? Umás coisas assim que eu nunca imaginei que acontecessem, sabe? [...] Ela veio junto comigo no ônibus, aí ela entrou na frente [...]. Daí ela passou a catraca e ficou me esperando e foi sentar lá no final do ônibus, daí ela foi passando e eu atrás dela fui olhando a cara das pessoas pra ela, sabe? Eu fiquei tão triste, tão triste o jeito das pessoas olharem pra ela, sabe? Tão agressivo e aí eu nem consegui comentar com ela, mas foi triste. Uma coisa tão simples. O que o povo tem a ver com isso? E discrimina a pessoa por causa de um cabelo, de um jeito de pentear o cabelo. (Mazvita – Segundo encontro)

Já vimos que as práticas racistas disseminadas pelo mundo afora instauraram o medo de ser negra, fazendo com que milhares de pessoas tentem apagar – aqui, em nosso país, a todo custo – sua ascendência africana, seus traços africanos, sua cultura, enfim. Como Mazvita lembra: as qualidades de uma pessoa devem ser enaltecidas e não *escurecidas*. Por que se autoafirmar como negra se há tantas qualidades em você? Por que se casar com um homem negro, ou com uma mulher negra, se certamente você pode encontrar algo melhor? Como dizem Santos (2005) e Guimarães (1999), relacionar-se amorosamente com pessoas negras é descer um degrau na escala social. Vimos que a negação do racismo perpassa a linguagem que utilizamos. Não somos negras, somos morenas, que está um passo mais próximo do ideal da branquitude.

Certos usos da língua, certas variedades, além de indicarem a classe social, nosso lugar de pertença, também podem ser racializados. As gírias usadas por *rappers* negros, o samba tocado no morro ou na periferia já estão do outro lado, em um lado mais elitizado. Muito comum encontrar lugares onde a cultura *hip hop*, o samba e até mesmo o jeito de se vestir característico da cultura do *rap*, *funk*, já tenha sido permitido, mas onde é difícil encontrar pessoas negras, as pessoas que disseminaram essa cultura. Música e moda podem ser vistos como algo universal, mas a apropriação e a inserção do estilo *negro*, digamos assim, em um ambiente mais branco requer refinamento, requer mudanças. Surgem festas chamadas de *Favela Chic*, que se apropriam dos elementos da cultura negra e em nada acercam pessoas negras e brancas. Discutimos isso ao interpretarmos um texto de Fanon (1952):

[18] Trazendo pro nosso contexto, a relação que eu consegui fazer foi da... Até teve um trabalho, um trabalho da [...], ela estava trabalhando com *funk* [...], a cultura da linguagem, e aí, quem usa essas variedades sofre preconceito [...], está usando o português, mas se faz uso desses recursos mais localizados de cultura negra [...], sofre preconceito sim, a gente não precisa ir lá ver o antilhano [...], a gente vê isso [...]. Esses dias... Ridículo, a gente assistindo um seminário lá na sala, aí a menina estava apresentando e o nome do autor era Kumaravadivelu, e ela estava

apresentando aquele texto, e aí, quase no fim da apresentação, ela foi falar e não conseguiu e aí ela falou assim “que nome é esse! É coisa de macumba!” [...]. Ela pegou um cara indiano e jogou como negro, como do candomblé e tal, pra diminuir, pra criticar... Então eu acho que se a gente faz uso disso, se a gente for fazer uso dessas marcas culturais na nossa sala, usando o português, a gente também sofre preconceito, e a gente também exerce preconceito pela variedade padrão [...]. (Mazvita – Quarto encontro)

[19] E acaba que apaga, quer dizer o chorinho e o jazz, cadê a raiz, de onde surgiu? [...] Eu acho que língua também é afirmação, identidade, é cultura, e aí a alta classe lógico que vai reprimir, ou quando não reprimem, quando alguns casos são aceitos, se a gente for pegar os sambistas, alguns foram aceitos mesmo com a sua variedade [...], é aquele sambista que está sendo aceito, não é a comunidade dele, que ele representa [...] A gente viu esses tempos atrás a questão do *funk*, passou na novela, daí lá nas classes altas, a elite começou a fazer baile *funk* também, quer dizer, como eles fazem isso, eles estão realmente aceitando o grupo de onde surgiu aquilo ali, a favela, os favelados, eles estão colaborando, eles estão dividindo, dialogando com aquele grupo? Não. (Mazvita – Quarto encontro)

[20] Eles estão modificando a cultura, as características pro meio deles. (Dalila – Quarto encontro)

Como dito no Capítulo 1, uma forma de reiterar as relações raciais brasileiras, um tanto complexas, é mostrá-las na mídia, retratá-las de forma sempre estereotipadas. Recorro à memória para fazer algumas considerações sobre os excertos anteriores. Em programas de humor ou em tiras de humor é comum ver as pessoas negras retratadas com traços bem fortes como lábios vermelhos e carnudos, e com um jeito de falar que muitas pessoas chamam de *dengues*. É o português marcado, com uma entonação própria de quem está aprendendo a língua. Esse modo de falar, essa variação não é vista como algo positivo, ao contrário: é considerada inferior e *muito* engraçada. Não há escapatória: o melhor jeito de falar é o padrão. O melhor jeito de *ser* é o branco:

[21] Eles se apropriam e fazem o uso que eles querem daquilo, não quer dizer que eles aceitaram aquela comunidade, que eles perceberam como é difícil, como é injusto, e que agora tudo vai ser diferente. Eles estão se apropriando e modificando pro uso deles. Não quer dizer que eles estão com qualquer consciência ou qualquer abertura quanto a isso. Eu acho que eles estão fazendo um uso, eles estão se apropriando [...]. (Mazvita – Quarto encontro)

[22] E às vezes tem muito, no caso aqui do negro, aquele que vai pra França e aí quando ele volta, ele volta modificado [...]. Pode ocorrer isso na questão da música também, não só em relação a negro, mas se for pensar em classe social, financeiramente, uma pessoa pobre, quando sobe, quando consegue sucesso, ele não volta mais às suas origens, mesma coisa ficou o negro, não sei, se ele é bem aceito ali, na elite, os brancos aceitam, às vezes eles não voltam pra sua origem, ele leva a cultura dele, o pessoal branco se apropria daquilo, mas ele acaba se transformando ali. (Dalila – Quarto encontro)

Fanon (1952) lembra o fato do embranquecimento das pessoas negras através da linguagem que usam. Muitas se afastam do jeito de falar colonizado para chegar mais perto do

ideal de brançura. Aqui, como Gonzalez (1984) aponta, para dizerem que não há racismo no Brasil, a sociedade aponta os elementos de nossa cultura, que tudo pertence à cultura e tradição brasileira, mas tudo isso não deixa de ser *maquiado*. Gostar de *hip-hop*, cantar samba e colocar *dreadlocks* nos cabelos não significa que o Brasil goste de se ver *negro*.

Vimos também que a cor negra está ligada ao fracasso, à pobreza. A cor negra, em nosso imaginário ocidental e racista, é vista como algo medonho, como mau-agouro, nos lembra sofrimento, luto, e, devido ao período colonial e escravista, nos lembra o eito, o trabalho duro desprovido de qualquer capacidade intelectual, a infantilização de quem era escrava, a objetificação de quem nasceu sob o signo de Cam (BOSI, 1992). Compreensível que as pessoas, querendo ser *gentis* e no fundo revelando o racismo arraigado em nossa sociedade, queiram nos elogiar dizendo que somos *mais claras*, que queiram o melhor para sua prole desejando noras e genros mais perto da branquitude. O claro para nós representa o belo, a luz, a evolução. Chegamos, nesse ponto, à questão do racismo e gênero. O que pensamos sobre a tentativa, a todo custo, de se chegar à branquitude? Qual o papel das mulheres negras em toda essa *mestiçagem* brasileira? Algo que veremos na seção a seguir.

3.1.2 Racismo e gênero

Começo essa seção com esse relato para explicitar um pouco das relações raciais no Brasil:

[23] A última vez que eu passei por uma situação assim, foi quando eu fui comprar esse livro [...] lá na Siciliano. A vendedora falou: “nossa minha filha que tinha que ler esse livro, porque ela é discriminada na escola. Ela estuda em escola particular e aí os meninos ficam fazendo piadinhas com ela”. Eu falei: “mas por quê?”. “É porque ela é negra”. Aí eu falei, “nossa você tem que conversar com ela”. Aí ela falou assim: “não, mas a culpa é minha”. Eu falei: “por que a culpa é sua?” “Porque fui eu que casei com um negro...” (Paula – Primeiro encontro)

Como dito na seção anterior, as pessoas não veem vantagem em casar com uma pessoa negra por causa da discriminação racial. Ao mesmo tempo em que as pessoas negam o racismo, elas confirmam a existência da discriminação racial através de comentários como esse que vimos no excerto 23. A mãe se sente culpada por ter escolhido um pai negro para sua filha, o que acarretou em mais sofrimento para a garota. Ao invés de entender a perversidade do racismo, a mãe se culpa, talvez pensando que seria melhor ter encontrado um pai branco para a menina. As relações raciais no Brasil, portanto, são tensas, como podemos inferir no excerto a seguir:

[24] Eu tenho uma amiga, que eu falei que a gente foi ao *shopping* e tal, [ela] é casada com um branco e ela é a segunda esposa dele. Ele já é alguns anos mais velho que ela, e aí há uns três anos ele [...] fez vasectomia para não ter filho com ela. O argumento dele é que ele não queria ter mais filhos, porque ele tinha tido seis filhos com a primeira esposa dele [...]. Assim, ele não conversou com ela. Foi lá no hospital e fez vasectomia e com esse argumento ficou claro que não queria ter um filho com ela. O bebê poderia nascer negro, de cor. (Dalila – Primeiro encontro)

A mesma situação relatada no excerto 23 é relatada agora por Dalila no excerto 24. Na interpretação de Dalila, o homem não quis ter filho com sua amiga pelo medo de que a criança nascesse negra. Essa é uma interpretação possível, já que, como citado no Capítulo 1, o branqueamento, fortemente influenciado pelo discurso eugenista, pode levar à esterilização das pessoas negras. Caso seja essa a situação, o repúdio ao nascimento de uma criança negra, voltamos ao que Guimarães (1999) retrata: não há vantagem em casamentos inter-raciais entre homens brancos e mulheres negras. É retroceder um degrau. A prole negra faria com que o homem retrocedesse ainda mais.

Podemos nos relacionar amorosa e sexualmente com pessoas brancas, mas não podemos disseminar a nossa cor. Mesmo na política de mestiçagem tão difundida por aqui, vemos que as relações raciais ainda permanecem extremamente delicadas, principalmente para as mulheres negras. A mulher negra é vista como objeto sexual, como a irresistível, como a detentora do poder sexual (CARNEIRO, 2002; FANON, 1952). Sabemos que o sexismo paira em nossa sociedade, mas quando articulamos sexismo e racismo, vemos que as mulheres negras têm uma vida mais precarizada, já que são as que menos têm acesso aos serviços como habitação, emprego, e saúde (RETRATO, 2008).

Ao discutirmos a situação das mulheres negras no terceiro encontro, diversas foram nossas reflexões. O incentivo para discutirmos racismo e gênero foi o texto de Sueli Carneiro *Gênero e raça*. Como se dá a mistura do povo brasileiro? Através do sexo, incontestavelmente (ARAÚJO-PINHO, 2004). São inúmeros os dizeres de que nós, mulheres negras, somos mais *fogosas*, mais disponíveis aos prazeres carnavais, e é sobre isso que o texto trata: sobre como as mulheres negras são vistas na óptica racista. Ao falarmos sobre nossa leitura, as professoras dizem:

[25] Eu não conhecia o texto. Eu gostei do texto [...]. Me fez lembrar outras leituras, principalmente a questão do mito das três raças, que é um assunto que a gente já estudou em Literatura Americana [...]. Então foi uma leitura boa, em alguns momentos os depoimentos são muito tristes [...], depoimentos mesmo eu nunca tinha lido sabe? Então foi bem chocante. (Dalila – Terceiro encontro)

[26] A maioria dos assuntos que a Dalila falou [...] a gente já tinha conhecimento, já tinha proximidade. A questão dos estereótipos, mas da esterilidade, do branqueamento, da limpeza é uma coisa que eu não tinha me atentado ainda. E aí

remete ao que a Dalila falou do cara fazer vasectomia para não ter filho negro, da moça que você citou que a culpa era dela porque ela casou com negro, então a filha dela era negra [...]. A gente sabe que isso existe, mas às vezes não [sabemos] os meios como isso acontece perto da gente... Não reconhece. (Mazvita – Terceiro encontro)

O texto lido previamente para discutirmos nesse encontro surge como um incentivo para que as professoras comecem a refletir mais criticamente sobre as situações de racismo que enfrentam diariamente, como “uma rotina”, como bem disse Dalila. Ao discutirmos e relembarmos o que nos aconteceu, passamos a enxergar com outros olhos situações que antes eram vistas simplesmente como racismo, ou seja, algo dado, fixo, que não sabemos explicar muito bem. À medida que vamos discutindo, outras interpretações para os eventos relatados vão surgindo, o que às vezes nos choca. Mazvita faz essa observação, lembrando relatos do primeiro encontro e já os associando à leitura do texto, ou seja, outras vozes são necessárias para que entendamos melhor o que nos acontece. Nesse caso, a outra voz é a de um texto produzido por outra mulher negra:

[27] Uma coisa interessante quando eu estava lendo o texto... Das denominações, que vão dividindo, segregando o negro: a “morena”, “morena escura”, “morena clara”, “morena cor de jambo”. Eu sempre DETESTEI, DETESTEI que me chamassem de “morena cor de jambo” [...]. Na época eu não tinha consciência. Daí quando eu li, na hora eu pensei “não, tem um motivo para eu detestar ser chamada assim”, porque em casa a gente sempre foi negra, a minha mãe sempre disse que gente era negra, então eu sempre assumi que era [...]. E quando você [Paula] me falou que muita gente achava que eu não era negra, eu fiquei irritada, eu fiquei emocionalmente... Eu fiquei abalada de pensar [...]. Coisa que a gente vai lendo e vai reconhecendo. (Mazvita – Terceiro encontro)

Mazvita retoma nossa discussão do primeiro encontro em que discutíamos a questão do branqueamento e as estratégias de fuga da cor negra utilizada pela população. Como o texto lido retoma todas as questões discutidas em nosso primeiro encontro, a professora encontra sentido para sua indignação em relação aos atenuantes que as pessoas utilizam para se referirem à sua cor e passa a refletir mais sobre a questão:

[28] Quando eu fazia a disciplina [...], eu comecei a falar que eu não gostava de ser chamada de mulata [...], as pessoas ficavam tão nervosas, tão nervosas quando eu começava a falar isso. Teve uma menina que era branca, ela ficou tão vermelha de raiva, “mas mulata, eu sempre achei que era lindo ser mulata!”. Eu tive que explicar, “não, gente, mas a origem da palavra vem de mula e tal... “Ah não, isso não é verdade, não é verdade, gente, é uma coisa linda, eu acho tão lindo”. Eles têm raiva de serem desafiados. (Paula – Sexto encontro)

[29] É, mas eu acho assim, que essa questão da menina ficar com raiva [...], eu acho que ela fica ameaçada, quer dizer, naquele lugar. Como que você vai sair de um lugar que te é permitido que é o de ser mulata? Eu acho que isso é perigoso, mesmo que não seja consciente, ela fica receosa, porque você está saindo de um lugar que é

o lugar que te permitem, que é um lugar de ser mulata, então é perigoso pro domínio ali... (Mazvita – Sexto encontro)

Quando tentamos colocar nossa voz em pauta, nos fazer ouvir, nos calam. Vem o discurso apaziguador, o discurso do *deixa disso*, que o racismo está em nós e somente em nós. O que se pode inferir desse excerto é que nesse momento parece que as crenças e todo ideário de igualdade, de democracia racial estivesse em perigo. Por isso, a refutação de nossos argumentos é algo que está sempre em voga.

Quando passamos a ler mais, a entender melhor o contexto em que vivemos, situações, antes encaradas com desconforto, mas nunca discutidas, passam a gritar em nossos ouvidos, como é o caso explicitado no relato a seguir:

[30] Eu acho que a gente talvez vê, mas não enxerga realmente a realidade. Eu fui prestar atenção nisso de uns tempos pra cá. Tinha uma irmã da minha tia que estava lá em casa com o sobrinho dela. Eles estavam falando que se eu fosse para a França eu faria muito sucesso, ia casar com um francês lá, porque os franceses gostam é disso. DISSO. E minha prima estava sentada lá. Minha prima tem dez anos e ela também é negra, e aí eles viraram pra ela e falaram: “tá vendo? Quando você crescer, você tem que fazer é isso ó: vai lá pra França, encontra um francês...” Desse jeito! A menina olhava e ria, tipo, “Nossa! Que futuro que eu tenho! Grande chance de casar com um francês, ter dinheiro”. E aí eu fiquei com tanta raiva de ouvir aquilo sendo passado para uma menina de dez anos, que depois eu tive que falar pra ela: “olha, você não aceita esse tipo de comentário. Quando as pessoas falarem isso, você não aceita. Você faz cara feia, mas não aceita e saia”. Ela ouviu e falou “é mesmo”. Eu tento influenciar e são poucas as vezes que eu vejo que ela... (Paula – Terceiro encontro)

Nesse relato, mais uma vez a questão do processo de branqueamento pode ser inferida. Casar com um europeu é tido como a realização de um conto de fadas, é seguir à risca os preceitos da miscigenação. É melhorar a raça. Dalila se diz chocada ao ler os depoimentos de meninas negras presentes no texto que são levadas para prostituição cedo em suas vidas, porém, ao refletir sobre sua própria vida e o que lhe acontece, passa a perceber que a realidade não está longe, que em sua própria vida, o lugar de mulher negra também é constantemente marcado pela sociedade:

[31] A questão do desempenho sexual, que o negro é mais quente. Fala isso [em relação] à mulher, que a mulher negra tem essa ideia de que ela é mais quente que a mulher branca [...], eu acho que pelo que ela fala [...] as mulheres, as escravas eram usadas sexualmente pelo senhor, daí então desenvolveu essa questão da mulher negra para a atividade sexual e a mulher branca só para representar o papel oficial ali de esposa. Eu acho que começou aí, e têm isso realmente. Eu já fui... Já estive em uma situação de conversa com a minha professora de espanhol e outras alunas. Eu sou a única negra da turma e aí uma aluna [...] foi casada com um cubano negro [...]. E a professora assim perguntou [...] que se era verdade mesmo essa questão dos negros serem mais quentes do que o branco e aí quando eu ouvi aquilo eu [pensei] uai, por quê? Isso é uma crença, não existe uma comprovação científica. E aí ela

perguntou, mas olhando pra mim como se... E eu me senti afetada, né? “Será que a Dalila também é assim?”. E aí ficou aquela situação chata, mas aí ela percebeu que tinha feito uma pergunta meio assim e mudou de assunto, desconversou, sabe? Mas aí eu não tinha pensado, não tinha refletido sobre isso e aí eu lembrei dessa situação quando eu li o texto. Eu acho que é isso, uma crença que foi construída e aí parece que fica no inconsciente das pessoas e vira regra. O homem negro ou a mulher negra, ela tem mais fogo [...]. (Dalila – Terceiro encontro)

Nesse longo relato, Dalila nos mostra como o texto a fez repensar uma situação sobre a qual até então não havia refletido. Como mulher negra, ela passa a perceber os tipos de olhares e comentários que indagam acerca de sua vida sexual, olhares e comentários, muitas vezes, carregados de malícia. Os olhares também *dizem* muito. Os olhares também nos lembram do lugar que nos foi fixado. Pertencem ao campo do não dito (SALLES JR., 2006), do implícito, comentado no Capítulo 1.

Dalila aponta para a construção histórica, que Mazvita explica através de outras leituras que já havia feito:

[32] É porque na verdade eles colocam a mulher como um animal, quer dizer, é usado para aquele fim. É uma maneira de justificar a prática que eles tinham. Eu acho também que colocavam como um animal, então [como] não é gente pode ser tratado pra isso. A Giacomini fala no livro dela como o negro na época da escravidão era um objeto, e daí ele era uma mercadoria. A primeira coisa que devia ser negada a ele era a subjetividade, então ele não era gente, ele não era considerado gente mesmo. Ele era um bicho, uma mercadoria do tronco e, no caso, eles [brancos] tinham relações com as mulheres nesse âmbito mais animalesco mesmo. Não tinha questão de sentimento via de regra. De sentimento, nem de nada. Então eles apelavam pra essas possíveis [...], sei lá da mulher negra pra justificar a prática que era comum, que era corrente, que diz que antes [...] foi com as índias e depois com as negras, mas e aí a Giacomini fala também da família, que entra na... No apagamento. Que as mulheres negras elas não tinham o direito de ter a família, que isso faz parte da subjetividade ter uma família [...]. E aí eram proibidos os casamentos, e elas eram afastadas das crianças, elas não tinham casa, tinham que ficar na casa principal. (Mazvita – Terceiro encontro)

Mazvita retrata a situação das mulheres negras a partir do contexto histórico da escravidão. Como foi dito anteriormente, as mulheres negras ocupam o mais baixo patamar na escala social, sendo vítimas das mais atrozes iniquidades. Vistas como seres inferiores, às mulheres negras são relegados os lugares mais desprestigiados da sociedade. Sua suposta predisposição ao sexo e sua característica inata para cuidar das pessoas também é apontada por Mazvita, lembrando o texto que leu, mencionado no excerto 32:

[33] Ela [a autora] divide assim os papéis que eram reservados na época e depois até um pouco depois da escravidão [...]: a mulata fogaosa, que é usada como objeto sexual, e aquela senhora que já trabalhou a vida inteira na casa e que goza de uma afeição caridosa. Ela tem um afeto, mas esse afeto é uma forma de discriminação porque é como se fosse favor porque ela é velha, ela já está aqui há anos. (Mazvita – Terceiro encontro)

Mazvita está falando aqui da figura da *Mãe Preta*, senhora que cuida da casa, da família, que recebe um tratamento diferenciado, *apesar* de ser negra. Uso o *apesar* porque esse tratamento diferenciado não deixa de relembrar constantemente a essas mulheres que elas são *quase* da família, têm que saber o seu lugar. A figura da “Tia Anastácia” comentada por Salles Jr. (2006) caracteriza bem esse papel da *mãe preta*, ao mesmo tempo em que se pode relacionar essa figura ao que Sodré (1997) explica sobre o “negro bom”: a *mãe preta* é a pessoa dócil, subalterna que recebe, de vez em quando, o carinho da família. Recorrendo à memória, ao pensar em “Tia Anastácia”, logo vêm à mente os inúmeros insultos racistas que a boneca Emília proferia à senhora: ela era a preta ignorante, que não sabia de nada, porém amava as crianças como se fossem suas e era tratada no sítio como *se fosse* da família. Esse *se* é explicado por Salles Jr. (2006) como contiguidades que nunca serão transpostas. Além disso, tratar com *carinho* significa *engambelar*. Assim, a pessoa que nos serve já ganha muito, ganha muito mais do que o dinheiro possa pagar. Ganha o respeito da casa-grande.

A partir dos relatos das professoras é possível inferir que as professoras vão refletindo criticamente sobre o racismo à medida que vão relembrando e compartilhando suas experiências. Dalila afirma não ter muita leitura sobre o assunto, no entanto, nos encontros, vemos sua criticidade ser encorajada pelas discussões e pelos textos lidos. Interessante ver como situações antes não lembradas no momento em que as professoras responderam ao questionário inicial surgem ou são interpretadas de outra maneira, vistas de forma mais crítica. Outras leituras são constantemente citadas e relacionadas com nossas vivências. Essa releitura foi possível por causa da interação e do compartilhamento de experiências, mas como atrelar nossa criticidade, nossas novas interpretações à luta antirracista? Somos mulheres negras e somos professoras, mas como lidamos com essas questões em nossas aulas? Quais estratégias utilizamos para combater o racismo e desconstruí-lo através do conteúdo que ensinamos? Como podemos utilizar a língua para lutar contra o racismo? Essas questões tentarei responder na próxima seção.

3.2 Reflexões sobre o ensino crítico de língua estrangeira: como as professoras abordam os temas *raça* e *racismo* em sala de aula para desconstruir práticas racistas

Nesta parte, discorrerei sobre como as professoras refletem sobre o ensino crítico de língua estrangeira, inserindo em suas aulas elementos que propiciam a discussão dos temas *raça* e *racismo*.

A perspectiva do ensino crítico coloca em pauta a possibilidade de discussão de temas que incomodam e que estão relacionados às desigualdades existentes na sociedade. Em uma sala de aula de inglês, a discussão de temas como esses abordados neste trabalho é de suma importância, pois o fato de alguém estar aprendendo a língua não quer dizer que não possa pensar sobre ela e nos inúmeros efeitos que seus enunciados podem causar. De acordo com Pennycook (1998), se o ensino de línguas não pensa nas desigualdades e se diz neutro, ratifica as iniquidades existentes no mundo. 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:

[34] 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:

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

[36] 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:

[37] 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 como discutido no Capítulo 1, 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.

Por que falamos o que falamos? Por que gostamos de certas coisas, de certos costumes, de certas pessoas? Levamos esses questionamentos para a sala de aula, mas sem a certeza de que nosso trabalho terá continuação. Veremos mais sobre isso na seção seguinte.

3.2.1 Estratégias do ensino crítico de língua estrangeira: seus caminhos e conflitos

Sabemos que estar em certos ambientes causa estranhamento, já que nossa presença não é costumeira, principalmente em um ambiente acadêmico como vimos no Capítulo 1. 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:

[38] 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. São inferências que, com tudo o que foi discutido no Capítulo 1, são pertinentes.

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:

[39] 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)

[40] 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)

[41] 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)

[42] 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:

[43] 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 pelo livro com o qual temos que trabalhar 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:

[44] 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:

[45] 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)

[46] 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:

[47] 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)

[48] 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:

[49] 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).

E quando o tema é a polêmica relação racial brasileira e o racismo? Como as estudantes reagem? Qual são as estratégias, atividades que podemos inserir em nossas aulas? Vejamos isso na seção seguinte.

3.2.2 Desconstruindo e entendendo o racismo: atividades desenvolvidas pelas professoras

Uma das dificuldades citadas pelas professoras durante os encontros era em relação às aulas da professora Mazvita. Ela era professora de Inglês 1, e sempre nos perguntávamos como seriam aulas mais críticas de inglês se as estudantes ainda não possuíam vocabulário, tampouco fluência para discutir temas em língua inglesa. Ao longo dos encontros, estratégias de adaptação do material usado por elas foram formuladas, com base no que já haviam discutido sobre a insuficiência e o próprio preconceito existente no livro didático. Vejamos algumas estratégias que surgiram no segundo encontro, após a leitura do livro *Formação de professores: raça/etnia* (FERREIRA, 2006). O livro traz várias atividades sugeridas pela autora que tratam dos temas *raça* e *racismo* em aulas de inglês e português:

[50] Uma coisa que eu estava pensando colocar nas minhas aulas por ser nível 1, se a gente for discutir isso [racismo] vão ficar em português as discussões, perde o foco. Aí o que eu pensei em fazer é de subverter os papéis, quando for apresentar as profissões, sugerir as pessoas negras em empregos mais elevados, considerados mais elevados realmente [...]. Vou passar o *Todo-poderoso*. Deus é o Morgan Freeman, que é um negro. Colocar bem mais subliminar. (Mazvita – Segundo encontro)

[51] O meu [trabalho] vai ser bem sutil. Eu penso porque senão foge, não é mais aula em inglês, aula de inglês, é discussão do assunto [...]. Agora eu não sei se interessa para sua pesquisa porque o foco não é a língua. Eu pensei em fazer aquela atividade dos *jobs*, tentei trazer as imagens e aí eu tenho que pegar revistas e lá em casa a gente não tem assinatura dessas revistas *Época*, daí figuras é mais difícil, mas eu ainda tenho que ver pra conseguir as figuras, pra conseguir associar os empregos. Porque eu quero trabalhar também com gênero, não só com raça e aí vai ser bem sutil. Eu acho que eles não vão perceber. Se eles perceberem, eu acho que eles não

vão falar nada, por exemplo, um empresário negro... Porque eu acho que eles não vão me questionar “essa pessoa não é uma empresária porque ela é negra!”. Acho que eles não vão falar isso, entende? (Mazvita – Segundo encontro)

A ideia de mudar a representação das pessoas negras nas aulas se vincula à outra ideia: as pessoas negras são fixadas em determinados lugares, como vimos no Capítulo 1, e essa foi uma ideia que discutimos ao longo dos encontros, mas o olhar lançado às pessoas negras faz com que nos diminuamos?

[52] Eu acho que o fundamental é como você se vê. Sendo negro ou não, a maneira como a pessoa se vê diz muito de como os outros vão te perceber. Se a pessoa se diminui, se a pessoa é condicionada num sistema que ela não se valoriza, como que os outros vão pelo menos respeitá-la? Então eu acho que se um negro primeiro não se aceita, não se dá valor, ou se vê desmerecido em relação a um branco, ele nunca vai ser bem tratado, ele nunca vai ser respeitado, em loja mesmo, que a gente cita muito de que pessoa foi destrutada em loja. Eu nunca fui destrutada em loja, porque eu não dou margem pra ninguém me destratar em loja, eu estou comprando, eu estou pagando, eu não estou lá de favor. Então assim, eu acho que entra muito na questão pessoal, o primeiro passo é como a pessoa se vê... Porque se ela se vê diminuída, os outros, ela dá margem aos outros diminuírem ela também. (Mazvita – Sexto encontro)

[53] Eu concordo, mas eu acho que a maneira como você se vê tem a influência do outro, se as pessoas te tratam mal, é lógico que vai afetar sua autoestima também, vai afetar a maneira como você se vê, depende da personalidade de cada um. Você não aceita os outros te destratarem, mas tem outros que não conseguem se defender, não tem essa autodefesa, entendeu? Tem gente que é maltratada, que é discriminada, ela não consegue se defender, ela se sente diminuída, mesmo ela sabendo dos seus direitos e tudo. (Dalila – Sexto encontro)

Pode-se inferir, partindo da fala de Dalila, ao dizer que a maneira como as pessoas nos veem, nos fixam, moldam nossa maneira de ser, o que Moita Lopes (2002) reflete sobre as identidades: a escolha de nossas identidades não depende somente de nossa vontade, elas são formadas também pelos discursos hegemônicos. É um olhar lançado não para uma pessoa em particular, e sim a uma raça. Não é um olhar individual, as pessoas não olham para mim para julgar a minha maneira de ser, como me porto, e sim já olham fixando a mim todos os estereótipos construídos acerca da *minha* raça. É um olhar lançado para uma massa inteira, para uma raça inteira. Não é o desprezo do racista, a ignorância de racistas como foi discutido no Capítulo 1 com os excertos de Jacquard (1996). O racismo produz e reproduz esses discursos de modo que uma sociedade inteira os internaliza.

Vimos que os lugares fixados a quem é negro são os lugares posicionados na base da pirâmide, que são os menos prestigiados na sociedade. Em uma tentativa de desconstruir os estereótipos que são inculcados à raça negra, as professoras elaboram atividades que tentam refletir sobre os lugares que nos são fixados diariamente:

[54] [...] A árvore da família eu vou tentar adicionar, ligar uma coisa com a outra das origens étnicas deles. (Mazvita – Segundo encontro)

[55] [...] a gente estava discutindo não sei se no encontro passado ou no outro sobre a questão dos lugares permitidos ao negro, e isso é uma coisa que me revolta, quer dizer, pode ser cantor, pode ser jogador de futebol, pode ser ator, agora a gente vê mais os atores, os esportistas e tal, mas e os outros conhecimentos, e o intelectual onde é que fica? Quer dizer, o negro só é permitido a ele ter sucesso nessas posições. Eu acho que isso é uma coisa que a gente devia pensar. (Mazvita – Quarto encontro)

O trabalho desenvolvido pelas professoras coloca em xeque a dinâmica da sociedade brasileira, e talvez por isso, por vislumbrar um *vir a ser* da sociedade brasileira, em que as pessoas negras ocupem o mesmo lugar que as pessoas brancas ocupam, fizesse com que as estudantes começassem a refletir sobre essa realidade desigual em que a cor e a raça influenciam nos empregos e na imagem que temos das pessoas negras. A linguagem é utilizada como ponto de partida para a reflexão de uma situação social, de uma historicidade que foi construída e é ratificada constantemente também pela linguagem que utilizamos:

[56] 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)

[57] 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)

Pela reação da estudante de Mazvita, percebemos o estranhamento das pessoas em relação a profissões exercidas por pessoas negras, o que é muito difícil de ser superado. Todavia, com atividades como as que Mazvita propõe, podemos, pelo menos, deixar a homogeneidade *natural* disseminada nos livros no que diz respeito às pessoas brancas

ocupando profissões de prestígio. O trabalho de Mazvita, como ela bem diz, é sistemático, e apresenta, em todas as aulas inclusive em provas, figuras de pessoas negras. Como o foco era o ensino de língua inglesa e as discussões não podiam ser feitas na língua-alvo, o que Mazvita fez foi inserir de forma incisiva elementos em sua aula que fizessem seus alunos pensarem, o que, de certa forma, já ajuda a descaracterizar o ensino da língua inglesa como sendo algo elitista, voltando-se para o ensino mais crítico da língua. Sua presença como professora negra e as adaptações que fez ao longo de suas aulas mudam muito o panorama de uma aula de inglês. Perguntei a Mazvita se ela sentiu alguma mudança durante as aulas nas atitudes das estudantes e a resposta foi a seguinte:

[58] Eu acho que não tem como eu avaliar isso, porque eles não estiveram em uma situação que eles pudessem demonstrar isso. Tem uma pessoa que claramente se assume como negra, mas tem os outros também que nunca se manifestaram sobre isso, mas que são, mesmo que eles não achem, eles são negros, então eu acho que o que acontece, o que eu pude perceber é que eles ficavam mais a vontade com o material, de uma certa maneira, e com as profissões [...]. O que eu pude perceber é que eles estavam confortáveis. Então não dá pra saber se era consciente ou se eles perceberam essa mudança, o objetivo era muito sutil mesmo, que era de mudar a representação, não é uma coisa que você faz, hoje eu trago uma figura de negro, amanhã eles vão achar que o mundo é negro, não é assim, então não dá pra medir. Mas eu fiquei satisfeita assim com o que eu pude fazer, eu acho que foi válido, por mais que eu não tenha como medir isso, o efeito disso, e por mais porque eu acho que não vai ter continuidade, pelo menos no Centro de Línguas, não vai ter isso semestre que vem, então eu acho que um pouco se perde assim. Mas é bom quando você vê uma menina lá, quando ela olhava uma profissão, que ela olhava e se via naquilo ali sabe, e via uma profissão que é a profissão da mãe dela. Uma coisa que eu percebi também, é que as profissões dos pais deles não eram aquelas profissões que tinham no livro, era cozinheira, doceira, costureira, então isso não tinha no livro, então havia umas que eu não sabia, porque eles queriam exatamente, e aí a gente foi procurar, e você vê a pessoa sorrindo quando consegue achar, sabe? É isso... (Mazvita – Sétimo encontro)

O interessante dessa narrativa, além de mostrar o contentamento da professora em relação ao seu trabalho, é perceber que estudantes se reconheceram nas figuras apresentadas. Não podemos afirmar que houve uma mudança na percepção das estudantes, que passaram a ver que as pessoas negras podem ocupar outros espaços, mas a satisfação percebida pela professora é algo bastante renovador. O letramento promovido pela professora insere-se em um letramento crítico, pois se distancia do discurso dominante (JANKS, 2000).

Durante os encontros, nossa preocupação era a de que, como Mazvita trabalhava com o nível 1, era difícil abordar os temas em língua inglesa, já que a língua estava em estágio inicial, incipiente ainda. Pensávamos assim talvez pelo fato de que em nosso curso de formação nos disseram que as aulas deveriam ser em inglês para que o sujeito aprendiz absorvesse o máximo possível da língua. No entanto, com pequenas atitudes, com pequenas

mudanças, a reflexão pode ser promovida, mesmo que não haja discussão de temas de forma mais elaborada. As discussões, se um trabalho como esse for contínuo, podem ser promovidas mais tarde, quando a língua-alvo já tenha adquirido maior proficiência.

Dalila era professora de Inglês 8, o nível final do curso, em que as estudantes já falam, escrevem, leem e escutam a língua inglesa com razoável fluência. Durante a elaboração de estratégias, Mazvita se mostrava muito presente e colaborativa, ajudando Dalila com ideias de atividades para suas aulas que compreendessem os temas *raça* e *racismo*. Percebe-se aqui, que quando há um grupo de solidariedade, nos termos discutidos por Josso (2000), a formação se torna mais forte. As professoras, em todos os momentos, recorreram à sua memória, às histórias de vida e ao que vinham discutindo na pesquisa para elaborarem estratégias que vinham ao encontro das novas teorizações que iam formulando:

[59] [...] Eu tinha sugerido aquele vídeo *A girl like me*, pra Dalila trabalhar [...]. Daí eu baixei o vídeo, só que não ficou bom, daí eu pensei da Dalila usar o laboratório de informática, porque é uma coisa diferente e que talvez por ter essa diferença até os meninos não filtrassem tanto, porque a atenção deles não ia ficar tão concentrada na discussão de raça porque eles estariam envolvidos com o computador, com um ambiente diferente porque eles já estão no sétimo semestre, e até hoje eu acredito que eles nunca foram lá na sala de informática. Então ia ser uma coisa diferente porque aí eles poderiam assistir o filme na sala de informática e aí a Dalila pensou de trabalhar também linguagem de informática, inglês de computador... E aí não fica aquela coisa assim, vamos discutir, vocês vão ser observados e tal. Outra parte positiva que a gente achou é a questão da artificialidade da discussão assim, porque a gente tem o tema, igual a gente tava discutindo na reunião passada, tem os temas e aí discute aqueles temas ali, dos tabus e tal, mas aquela discussão, ela, assim, pragmaticamente, ela não vai a lugar nenhum. Você está ali na sala discutindo pra usar a língua pra aprender a argumentar ali no máximo sobre aquele assunto. Pelo menos na visão dos alunos e aí, se a gente fosse trabalhar com o computador, tem um site, tem um site que Dalila achou que é só sobre raça. (Mazvita – Quinto encontro)

Neste momento, Mazvita se refere a um vídeo sobre meninas negras norte-americanas que falam sobre a questão de ser mais escura e menos escura nos Estados Unidos, do preconceito que sofrem por serem impelidas a alisar o cabelo, por serem preteridas por terem a pele mais escura. O vídeo serviu de introdução para a discussão dos temas *raça* e *racismo* nas aulas de Dalila. No vídeo, há a apresentação de um estudo feito com crianças negras, em que tinham que escolher com qual boneca se identificavam mais: uma boneca branca e uma boneca negra. A preocupação das professoras era a de trabalhar a fluência oral e escrita das estudantes em língua inglesa por meio das discussões sobre os temas, o que levaria a um repensar das relações raciais no Brasil e no mundo. Além da discussão, as estudantes teriam que criar histórias sobre o que viram. Uma atividade proposta pelas professoras foi a de, antes de passar o vídeo, fazer a mesma atividade das bonecas em sala de aula:

[60] Depois teria que fazer alguma coisa, daí o produto seria ligado a essa boneca, por exemplo, fazer a biografia dessa boneca, uma *short story* sobre essa personagem que você criou que é a boneca, e aí envolve uma situação de racismo, alguma coisa pertinente ao vídeo que eles vão assistir. Mas aí não daria o produto, que antes a gente tinha pensado, mas pode ser um produto mais imediato, Dalila. Porque a gente tinha pensado de eles fazerem, pra ficar uma coisa mais real, pesquisar, porque tem o fórum lá com vários depoimentos, opiniões, e aí discutiriam e iriam ler esses depoimentos, e aí entra o *reading* e depois eles teriam que escrever, que postar nesse site, então é uma coisa, é um produto real. Então eles não iam escrever qualquer coisa como uma atividade em sala de aula, porque eles sabem que isso vai ser visto, eles teriam essa preocupação real, e eu acho que fica menos *fake*, assim, fica mais útil, colabora com a discussão, com o fórum. É uma coisa que vai relacionar a discussão com a vida mesmo. Eles vão ver que isso não é um tema que está dentro da sala de aula e que a professora escolheu porque ela é negra. Que isso existe, que tem gente discutindo isso no mundo, que isso é um assunto relevante mesmo. (Mazvita – Quinto encontro)

Importante salientar nesse momento que, além de planejar a aula de acordo com o que nos foi ensinado, de acordo com a abordagem comunicativa, com a apresentação de um inglês menos falso, com situações reais, com vídeos reais, que não foram maquiados por um livro e feitos especialmente para pretender uma *neutralidade*, as professoras aliam a técnica a outros saberes. As professoras inovam ao buscarem além do que lhes é dado pela academia (hooks, 1994). As professoras queriam mostrar que o preconceito existe, e que deve ser encarado, não somente na sala de aula, como também em outros ambientes. O que discutíamos em nossos encontros era levado para a sala de aula, como a questão do apagamento da raça negra e o embranquecimento forçado. No entanto, como as estudantes não estavam acostumadas com o tema, a discussão poderia se esgotar rapidamente. A ideia de trazer os temas para as aulas e fazer com que as estudantes pelo menos conseguissem enxergar a realidade era o objetivo a ser alcançado. A criação de um conto com a temática racial foi outra estratégia usada:

[61] Naquele texto que você deu pra gente tem estatística sobre a categorização das raças no Brasil. Perguntar opiniões sobre o que eles acham e tal, porque tem essa questão do apagamento na questão da cor... Eu tenho que ver também, Paula, a questão da recepção deles do tema, porque eles já são meio assim, muitos temas a gente discute e em duas aulas geralmente esgota, dependendo do assunto. E aí se eles não quiserem discutir isso mais, aí não vale a pena... (Dalila – Quinto encontro)

[62] É tipo um conto, mas não é um conto, uma historinha, uma narração daquela personagem, que aí você podia pedir pra eles, por exemplo, se eles escolheram a boneca e aí você daria uma fichinha pra eles colocarem nomes, informações básicas, pessoal, a origem e tal, nacionalidade... Alguma coisa assim, nome e sobrenome, aí você recolhe as fichinhas, daí depois você vai produzir uma narração, e essa bonequinha que você criou, essa personagem que você criou, é a personagem da sua narração, daí eles vão produzir uma narração em que haja a discussão da temática racial [...]. Eles vão ter que trazer isso pra realidade deles... (Mazvita – Quinto encontro)

A reação das estudantes, na opinião de Dalila, foi a de estranhamento e de fuga. Como vimos anteriormente, na primeira seção, quando tentamos falar sobre o tema, as pessoas tendem a fugir, a dizer que as pessoas negras são racistas e a enaltecer a democracia racial. Ao assistirmos a aula de Dalila, em que ela apresenta o vídeo para a classe, foram notadas as seguintes reações:

[63] Eu achava que quem tinha rido só era o [nome de um aluno], mas o grupinho ali do meio quase todo mundo estava rindo, e os que defenderam não estavam rindo. Eu acho que nesse momento eles estavam conversando sobre as coisas, mas eu acho que eles não estavam discutindo sobre o racismo em relação ao negro, eles estavam buscando outras situações, estavam fugindo do assunto. Mesmo assim, em todos os assuntos eles estavam sendo preconceituosos. (Dalila – Sétimo encontro)

[64] Eu acho que era previsível, né? Porque eles estão enfrentando o que é estranho pra eles, o riso é uma estratégia de escape, eu acho. Como eles não querem enfrentar, eles riem pra amenizar. Eu acho que era previsível. (Mazvita – Sétimo encontro)

Pode-se inferir que o riso, nessas circunstâncias, além de demonstrar imaturidade das estudantes, que não estavam acostumadas com a discussão dos temas, também revela o descaso em relação ao tema. Se for algo que não nos afeta, para que nos importar? O riso é ratificação de que realmente existe racismo, mas isso não deve ser levado a sério? Mazvita toca na questão de “estratégia de escape”. O riso pode ser um estratagema para quebrar a tensão que a discussão provoca, ou mesmo ser uma provocação, uma forma de confronto, de rejeição à discussão:

[65] 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)

Como o vídeo mostrava meninas negras falando sobre beleza, nos faz pensar também se esse riso não era devido ao estranhamento de ver pessoas tão escuras falando de racismo. Ao mesmo tempo em que causa riso, o ambiente torna-se estressante porque a professora sempre está provocando, indagando as estudantes para repensarem suas falas. Isso desafia a

norma, a realidade dada de que não temos racismo. O grupo de estudantes é levado a pensar no que *fazem* com a sua língua (AUSTIN, 1975), em como sua linguagem está carregada de preconceitos e os efeitos causados pelo que dizem. O riso, mais uma vez, nos lembra a chacota, o escárnio a que somos expostas quase que rotineiramente. O grupo não disse o motivo da graça, mas o efeito do riso esteve presente todo o tempo.

O importante das aulas, mesmo que fosse estressante para as estudantes, era discutir e ouvir a voz de uma mulher negra falando. Sabemos que a mudança não será da noite para o dia, mas podemos pelo menos provocar, plantar a dúvida:

[66] 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)

Nesse momento, há o começo da reflexão sobre as relações raciais no Brasil. Frequentemente, para afastarem a ideia do racismo, as pessoas utilizam o argumento de que as pessoas negras também são racistas, que isso não é um problema causado somente pelas pessoas brancas. No entanto, lembrando as palavras de hooks (1992), é preciso lembrar do papel exercido pela branquitude: as pessoas brancas poderiam ser racistas e nos deixarem em paz, no entanto isso não acontece. O que racismo promove é a exclusão de povos inteiros. Então, o ressentimento presente em muitas pessoas negras não pode ser considerado como um “racismo às avessas” (SONHAR, 2002). Há um contra-ataque: se há racismo, as pessoas negras também são racistas:

[67] 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 muito das aulas, e ele foi falando, que gostou muito desse modelo de 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)

[68] Mas assim, foi estressante, mas eu acho que é porque tem essa ideia, pensar dói. Pensar nas suas ações, nos seus preconceitos, isso dói, bastante. Por isso que eles sentiram isso, estressante. Mas eu acho que é válido, eu ter levado a discussão pra sala de aula, eu acho que foi super válido, mesmo que eles não mudem, mesmo que eu tenha, eu tenha esse resultado do discurso deles, mesmo que esse discurso seja, enfim, forçado, eu não sei, que eles escreveram o que eu esperava e tal. Acho que é válido ele já ter tido contato, já ter parado pra pensar sobre o assunto. (Dalila – Sétimo encontro)

Nesse momento, se percebe a reflexão de um estudante de Dalila. A reflexão se dá, então, de forma processual, que pode ser vista nas produções das estudantes de Dalila. Houve a dúvida, como veremos mais adiante, se as estudantes realmente estavam escrevendo suas histórias sobre racismo refletindo sobre o tema, ou se estavam com o discurso de querer agradar a professora, que é negra. Lembremos das máscaras do racismo brasileiro: nosso racismo se diz velado, se esconde atrás de máscaras de democracia, de união, de mestiçagem e de amor (ARAÚJO-PINHO, 2004; CARNEIRO, 2002). Não entremos no mérito dessa questão. Se refletiram ou não é algo que está além de nossa pesquisa, O fato é que as estudantes escreveram suas histórias com base nas discussões, nas situações apresentadas por Dalila, que muitas vezes trouxe sua realidade para a sala de aula:

[69] 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)

[70] 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)

Vários pontos podem ser ressaltados desses dois relatos. O primeiro é que através das discussões, se colocava em pauta opiniões diferentes sobre o racismo brasileiro. Opiniões que eram dadas pela professora e pelas estudantes. Em vários momentos durante os encontros esse fantasma da *morenidade* rondava. Como disse na primeira seção, algumas pessoas não consideravam as professoras como duas mulheres negras justamente por terem a pele menos escura. Isso pode ser usado como contra-argumento quando discutimos a situação das pessoas negras no Brasil. E como contra-argumento preconceituoso. Quando falamos que sofremos preconceito e as pessoas nos dizem “você não é negra”, inferindo a impossibilidade de sofrer

preconceito, ao mesmo tempo estão afirmando que sim, que há preconceito contra as pessoas negras e que isso é algo normal, válido, que existe, que se eu *realmente* fosse negra, aí sim meu discurso, minha reclamação seriam válidos. É o que pode ter acontecido no segundo excerto anterior: “você não foi discriminada nas Lojas Americanas, porque você não é negra. Se fosse, eu acreditaria plenamente em você”. No entanto, como dissemos anteriormente, essas discussões sobre situações em shoppings, lojas e em outros ambientes foram a tônica das histórias produzidas pelas estudantes:

[71] 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 queríamos 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 estudantes de Dalila – Estudante A.C.O.)²⁸

[72] - Por que temos que acatar as ordens dessa chinesa? Eu não aguento mais isso, o lugar dela é na China com os parentes dela, ou na Coreia ou Japão, sei lá da onde ela é. Disse Ryan, colega de trabalho de Sayuri. (Produção das estudantes de Dalila – Estudante G.L.P.S.)

[73] 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 estudantes de Dalila – Estudante W.L.M.)

Na primeira história, a estudante conta a história de crianças que brincavam em um *playground* de um *shopping*. As crianças eram negras e foram expulsas de onde estavam por serem negras. Aqui, talvez, a influência do depoimento da professora sobre as situações de racismo sofrida por ela apareça nessa história. Importante notar o sofrimento causado pelo racismo. Na segunda história, há a rejeição de uma jovem em situação de chefia em uma empresa por causa de sua raça. As pessoas simplesmente não a aceitavam porque não acreditavam que uma mulher de outra raça considerada inferior pudesse ocupar um alto cargo em uma empresa. Na terceira história, uma mulher negra que tem como filho uma criança branca é levada ao constrangimento de ser acusada de sequestrar o próprio filho, já que a cor da mãe e do filho não eram iguais. Histórias assim acontecem todos os dias, por mais incrível que pareça. A verossimilhança das histórias, pode-se inferir, se deve ao fato de terem sido expostas ao depoimento de uma mulher negra que lhes contou sua experiência com o racismo, como a professora Dalila fez. Além disso, de ouvirem uma mulher negra falando de racismo, o mecanismo da memória pode ter sido utilizado para escrever essas histórias. Como disse,

²⁸ As histórias originais estão nos anexos deste trabalho.

são histórias bem reais, elas podem sim acontecer. Como bem disse Foucault (1999), a exclusão que o racismo provoca também é uma forma de matança. Nas histórias, há a tentativa de excluir socialmente as pessoas que não são da raça *superior*. A tentativa de colocar as pessoas não brancas em seu lugar é patente nessas histórias. Em outra história, essa tentativa é levada ao extremo. O racismo leva à morte:

[74] Quando ela terminou seu discurso, a platéia a aplaudiu. Apesar de a maioria concordar com a física, um homem branco estava muito irritado. Ele jogou uma pedra em sua cabeça. Ela não era forte o suficiente para aguentar o ferimento. Ela estava morrendo. Quando a ambulância chegou, já era tarde. As pessoas negras ficaram chocadas e organizaram um protesto com o objetivo de acabar com o racismo. (Produção das estudantes de Dalila – Estudante D.S.C.)

Nessa história, a organização do movimento negro já entra em cena. Ou seja, as pessoas negras lutam contra o racismo e o estudante que escreveu essa história coloca essa luta em evidência. Também aqui se pode inferir que Dalila promoveu essa reflexão ao mencionar os objetivos do movimento negro, que não eram o revanchismo, e sim a luta por direitos iguais. Em outras histórias, o racismo já é criticado e, o mais interessante, não é colocado como algo que traz consequências negativas somente para as pessoas negras, senão para as pessoas brancas também:

[75] Maria Eduarda ficou chocada quando viu quem era sua colega. Ela disse que ela não poderia fazer a tarefa com ela porque ela era negra. A menina ficou triste, e todo mundo criticou Maria Eduarda. (Produção das estudantes de Dalila – Estudante E.N.O.)

[76] Desde que Edward completou cinco anos, ele tinha aulas, mas não em uma escola regular, como uma criança “normal”. Ele tinha aulas em casa, com um tutor. Na educação que recebia em sua casa, Edward aprendeu a falar português, mas ele falava a língua somente em suas aulas, porque seus pais não queriam que ele tivesse contato com pessoas brasileiras. (Produção das estudantes de Dalila – Estudante H.O.S.)

Nas duas histórias citadas anteriormente, há a menção ao isolamento que o racismo causa entre os povos. A troca de experiências culturais e raciais não é aceita, o que leva à exclusão dos povos considerados inferiores. Mais uma vez, nos mostram que há sim lugares não permitidos para nós em nossa sociedade. Nota-se que a discussão colocada em pauta por Dalila sobre os objetivos do movimento está presente, mesmo que superficialmente. Considero que esses temas abordados nas histórias tenham sido influenciados pela novidade que as discussões das aulas de Dalila promoviam.

Dalila confrontou a turma ao falar sobre o que é ser *morena*. As discussões sobre racismo nos Estados Unidos e o nosso racismo brasileiro, colocaram em pauta quem é considerada branca, quem é considerada negra e como nos classificamos aqui no Brasil. Nesse ponto, o ensino de línguas serviu para mostrar às estudantes o quão errônea pode ser a tradução de *morena* para a língua inglesa:

[77] Foi na outra aula, depois da *short story* que falaram pra eu corrigir o texto deles, e aí eu entreguei de volta. Teve alguns alunos que queriam falar que era moreno e colocou que era *brunette*. Um menino falou, “*I’m a brunette*”. Aí eu fui falar pra ele, “*people, brunette is a white woman with dark hair, black hair*”, e aí eles não queriam aceitar. “Não, mas aprendi assim que era pra moreno”. Daí eu peguei o dicionário e disse “gente, deixa eu checar no dicionário, a definição no dicionário”[...]. (Dalila – Sétimo encontro)

[78] Nessa aula da *short story*, eu entreguei a definição de *brunette* e foi quando você interferiu e falou sobre essa questão de purismo, de raça, de ser branco, no Brasil não existia essa diferença entre branco e negro e tal, e que por fora, a visão que o pessoal de fora tem do Brasil é que é um país negro, e acho que eles ficaram balançados com isso, eles não queriam aceitar essa ideia de que o Brasil era negro [...]. Teve uma aula que a gente foi pro computador e aí a menina não sabia o que ela colocava, “eu não sei o que eu coloco agora, se eu sou branca ou se eu sou negra”, aí eu falei, “uai, mas é a gente que define, né?” “no censo quando você vai fazer... Tem a pesquisa do censo a questão da raça brasileira, a pessoa que vai se definir, né, então cabe a você se definir, se identificar, como você se identifica?”. E ela ficou lá pensando, aí eu falei pra ela, “não, no censo, as pesquisas mais recentes falam que o Brasil aumentou o número da população negra, o que você acha disso, você acha que nasceu mais negro?”. “Ahh, as pessoas que estão se assumindo como negras, e isso que está aumentando a questão da identidade”, e ela “ahhhhhhhhh tá”. Aí eu não sei o que ela colocou no texto. (Dalila – Sétimo encontro)

Essa aula no laboratório de informática era para postar depoimentos sobre racismo em um fórum de discussão em língua inglesa. Aqui, a vontade de se colocar como *morena*, de reiterar a *morenidade*, de escapar à cor negra de qualquer forma plantou a dúvida nas estudantes: se não sou *morena*, o que sou? Lembrando que as categorias usadas pelo IBGE para classificação de cor/raça são parda, preta, branca, indígena e amarela. Importante notar aqui que feita a comparação entre Estados Unidos e Brasil, vê-se a diferença do projeto eugenista. A dúvida plantada foi a seguinte: por que sou considerada branca aqui e nos Estados Unidos não sou considerada branca? Começa aqui a reflexão sobre a *branquitude*. O que é ser branca então? Discutido no Capítulo 1, é preciso entender o que a *branquitude* promove na dinâmica racista (hooks, 1994; SONHAR, 2002). As estudantes nessa aula viram que o racismo promove diversas hierarquias que só alentam mais desigualdades.

Creio que, se continuarmos a trabalhar estes temas, discuti-los em sala de aula, muito poderemos aprender juntamente com as estudantes. É disso que se trata a seção seguinte: como as professoras se sentiram durante a pesquisa? Houve mudanças na percepção delas

sobre *raça e racismo*? Elas continuam tratando dos temas em seu trabalho? Na próxima seção, há algumas indicações acerca dessas perguntas.

3.3 Quais são as consequências da participação na pesquisa para a vida pessoal e profissional das professoras?

Dois anos se passaram desde que iniciei esta pesquisa. Nós três iniciamos nosso trabalho na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, e uma das questões que discutimos em nosso último encontro foi se as professoras continuariam a abordar os temas nas escolas em que trabalhariam, questão essa que também revelaria a importância da pesquisa para a vida das professoras: como mulheres negras e como professoras. À primeira pergunta, *como percebemos a questão racial em nossas relações interpessoais, e nosso lugar na sociedade como professoras, mulheres negras? A pesquisa contribuiu para que houvesse uma maior reflexão sobre essas questões?*, as professoras responderam da seguinte forma:

[79] 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 curtos 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)

[80] 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)

O depoimento de Dalila apresenta aspectos muito importantes para esta pesquisa. A professora passou a refletir mais sobre as relações raciais e passou a perceber como o branqueamento atravessa a vida das pessoas negras, isso é demonstrável quando cita a questão

dos cabelos. Uma forma, muito comum, para as mulheres negras de estar perto do ideal de *brancura* é o alisar dos cabelos. Para Dalila, o texto que mais a impressionou durante os encontros foi o de Carneiro (2002), em que a autora reflete sobre as hierarquias formadas pela cor dentro da categoria das mulheres negras, e como, buscando parceiros brancos, as mulheres negras procuram estar mais perto da normatização *branqueadora*. A professora fala do sofrimento ao refletir mais criticamente sobre as questões raciais, e aponta esse sofrimento como um despertar, passando a assumir seus cabelos crespos, mesmo que para a sociedade essa assunção negra signifique ser excluída. Interessante ver que, ao se distanciar do *branqueamento*, a professora se sentiu livre e com a autoestima elevada. As consequências então de toda a reflexão promovida pela pesquisa foi a de enxergar nossos corpos negros também como belos, sem nenhum motivo para degradação, já que tudo que nos foi dito é construção de um sistema racista.

Mazvita já tinha grande leitura sobre o tema e contato com o movimento negro, o que enriqueceu sobremaneira nossas discussões, como se nota nas sessões anteriores. A professora reflete que o olhar que nos é lançado também interfere no modo como nos vemos como mulheres negras. Foi dito que a linguagem que utilizamos, sendo ela verbal ou não, acarreta inúmeros efeitos (AUSTIN, 1975), e um dos efeitos causados quando nos dizem que temos os cabelos feios, a pele feia é o de promover uma distância de tudo que é considerado feio. Nesse caso, um dos efeitos provocados pela miscigenação no Brasil foi esse distanciamento da identidade negra, como relatado por Dalila. No entanto, Mazvita lembra que a forma como enxergamos a nossa raça também é essencial para que desenvolvamos uma mudança de percepção sobre nós mesmas, e coloca o trabalho docente como interventor nessas questões. Moita Lopes (2002) nos fala como as práticas discursivas produzem e reproduzem identidades. Com essa postura de nos vermos com outro olhar, ao passarmos a entender melhor como essas práticas discursivas são formadas e de onde vêm, nosso trabalho em escolas, ao lidarmos com grupos estudantis negros ou não negros, será o de desconstruir tais discursos e mostrar outra realidade que não é abordada pelos livros escolares. Assim, passaremos a intervir nesse sistema racista. Mazvita se coloca como comprometida com a causa e pesquisadora também das relações raciais, já que em seu trabalho acadêmico pesquisou uma autora africana, ou seja, estudou mais a fundo a situação da mulher negra.

A segunda pergunta do questionário final foi se as professoras continuavam a trabalhar os temas *raça* e *racismo* nas escolas em que trabalham, e como isso ocorria:

[81] Claro que continuo trabalhando a questão racial em minhas aulas de inglês. Não tem como mais manter meus olhos fechados e alheios ao que ocorre cada dia. Hoje não dou mais aula no Centro de Línguas, trabalho agora com a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino. Trabalho principalmente a leitura crítica com meus alunos de pequenos textos, poemas, figuras, músicas e filmes. Em se tratando de aula de língua estrangeira, trabalho a interpretação, compreensão e discussão de textos que abordam o assunto na língua-alvo. Tento problematizar os conflitos raciais que estão presentes na escola todos os dias, questionando os alunos sobre como o racismo no Brasil é velado e mantido através da linguagem. (Dalila – Questionário final)

[82] Consideradas as características próprias dos educandos atendidos pela Rede Municipal de Educação, trabalhar a questão racial é quase imperativo para todos os componentes curriculares. Há, de fato, projetos bimestrais que focalizam esta questão, materiais pedagógicos disponíveis, incentivo e abertura a trabalhos que combatam a discriminação racial e que promovam a cultura negra. Com uma maior autonomia garantida ao professor no sistema público, ao menos em relação à minha experiência anterior, e em especial na EAJA, a abordagem do tema racial se dá tanto em projetos complementares, que envolvem pesquisas, leituras, discussões e produções escritas, orais e artísticas específicas sobre o assunto, quanto no cotidiano da sala de aula, haja vista os rotineiros flagrantes de racismo, via apelidos, piadinhas, etc. utilizados por alunos, e, em alguns casos, professores. Nesses casos, intervenções mais pontuais se fazem necessárias e procura-se sempre retomar a realidade do aluno para contextualizar o problema e ajudá-lo a entender o que o leva a esse tipo de atitude e o que resulta dela. (Mazvita – Questionário final)

Pelas respostas, as duas professoras continuam trabalhando os temas. Dalila, como já havia relatado, informa que é impossível manter os olhos fechados às questões raciais já que passou a refletir mais sobre o tema. Suas aulas de inglês abordam os temas, o que comprova que podemos aliar o ensino de língua estrangeira à discussão de temas que afetam a sociedade, como o racismo. Desse modo, Dalila encara o ensino de língua não como algo desvinculado de questões políticas e sociais, mas como um ensino que pode refletir criticamente sobre essas questões. Mazvita cita os projetos pedagógicos que já são empreendidos nas escolas com o objetivo de trabalhar os temas, e aponta a necessidade de trabalhá-los nas escolas devido às características de estudantes que frequentam a Rede Municipal de Ensino: a maioria do corpo discente é negra. Dessa forma, Mazvita não encara o corpo discente como algo a-histórico e descorporificado (hooks, 1994 apud MOITA LOPES 2003), e sim como corpos que precisam refletir sobre sua raça, entendendo como a língua reitera o racismo. Assim, pode-se inferir que as duas professoras encaram o ensino de línguas de forma mais crítica, visando não apenas à aprendizagem da língua estrangeira, mas também à reflexão sobre as relações raciais e sobre como a diversidade muitas vezes é sinônimo de desigualdade em nossa sociedade.

Ao responderem se havia dificuldades ao trabalharem os temas na escola pública, os seguintes relatos foram feitos:

[83] Acho que tem sido mais fácil trabalhar esses assuntos no ensino público, porque a grande maioria das/os alunas/os é negra. Digo isso porque me parece que o assunto racismo é mais ignorado pelas pessoas brancas. Elas geralmente têm o discurso de que todos nós somos iguais. Já minhas/meus alunas/os, em sua maioria negras/os, têm recebido bem o assunto, pois sofrem na pele a discriminação. Não resistem muito às discussões porque se identificam com a (minha) identidade negra. (Dalila – Questionário final)

[84] Pelo que me lembro, os discursos no Centro de Línguas, durante minhas aulas sobre racismo, eram de que todas as pessoas são iguais, de que não havia racismo no Brasil e as/os alunas/os não se identificavam como negras/os por diversos motivos. Na escola onde atuo, no início das discussões sobre o assunto, ainda no ano passado, havia também esse discurso de que as pessoas são iguais, principalmente perante Deus. Acho que há ainda esse discurso bem religioso. Entretanto, muitas/os alunas/os se reconhecem como negras/os, principalmente quando falamos de situações de racismo em lojas, no trabalho ou mesmo na própria escola. Daí elas/es percebem como não são tratadas/os de modo igual devido a sua cor. E atualmente, acho que devido a minha identidade negra realmente assumida, utilizando meu cabelo estilo *black*, muitas/os alunas/os têm dito que têm orgulho de ser negra/o. Noto que minha identidade tem influenciado na maneira como elas/es veem a pessoa negra, como elas/es se veem como negras/os e sua autoestima parece ter melhorado. (Dalila – Questionário final)

Para Dalila é mais fácil abordar as questões raciais, já que a maioria do corpo discente é negra, e, comparando com sua experiência profissional anterior, o Centro de Línguas, reflete que as pessoas brancas ignoram mais as relações raciais com o discurso da igualdade, promovido pela democracia racial. Lembrando dos excertos discutidos na seção anterior, o riso provocado pelas atividades de Dalila, podemos ver que a resistência presente no Centro de Línguas, na época em que Dalila dava aulas, pode ser interpretada devido ao fato da falta de identificação com o tema: a maioria era branca, logo, ao tocar na questão do racismo que intrinsecamente toca na questão do que significa ser branca traz grande desconforto.

Há resistência também na escola pública através de outro discurso: o discurso religioso. Se antes devíamos aceitar nosso destino porque passávamos pela provação de sermos descendentes de Cam (BOSI, 1992), hoje devemos aceitar que somos iguais perante Deus, portanto não há motivo para tensões raciais. A resistência em relação à raça negra passa, então por vários discursos, que, de certa forma, maximizam o discurso da miscigenação. Somos todas iguais, portanto não há diferenças raciais, por mais que as estudantes se encontrem em posição de desigualdade:

[85] A resistência dos alunos em se considerar negros, e mesmo de alguns professores em se referir aos estudantes como tal, preferindo muitas vezes termos como “moreninho”, “escurinho”, etc. é comum na escola. Como trabalho com adolescentes e adultos, a dificuldade em romper com tal resistência é ainda maior, dados os muitos anos em que o “branqueamento” já se instaura na subjetividade dos educandos. Todavia, creio que as saídas encontradas foram bem sucedidas, em relação ao contexto. Saídas essas que sempre buscavam levar o aluno a refletir sobre si mesmo em um contexto de menor coerção étnico-racial. Em certa aula, por

exemplo, os alunos deveriam responder um questionário socioeconômico da Secretaria Municipal de Educação. Entre outras questões, estava a da etnia, com diversas opções. Os estudantes incessantemente passaram a perguntar a professora qual era a raça deles, porque, suponho, sabiam que não eram brancos, mas não queriam marcar que eram negros. Ao invés de responder aos alunos que eles eram negros, disse simplesmente que eu era negra e que para responder a essa questão eles deveriam pensar na família deles, em quais raças a formavam. A partir deste episódio, decidi trabalhar com árvores genealógicas, para ampliar a discussão e aproveitá-la para desenvolver meu componente curricular. Pude introduzir itens vocabulares como membros da família e raças e revisar outros já estudados como profissões. Acredito que, como os alunos tinham que, utilizando a língua-alvo, escrever em suas árvores o nome, a raça e a profissão de cada membro da família e como eles não percebiam na professora nenhum reforço negativo quanto a qualquer etnia (houve também casos de alunos indígenas), eles se sentiram mais livres para constatar e afirmar sua raça. Assim, mesmo educandos de tez bem clara, cabelos lisos, loiros, mas que tinham em sua família uma maioria negra passaram, ao menos nesta atividade, a se declarar negros. Ao fim deste projeto, por volta de novembro, um outro reforço positivo para a raça negra foi trabalhado com os alunos. A eleição do primeiro presidente negro nos EUA. Pude perceber naqueles alunos que há pouco não admitiam se considerar negros, um certo orgulho pela eleição de Barack Obama, a qual devo ressaltar foi abordada no viés racial. (Mazvita – Questionário final)

[86] Tanto no Centro de Línguas quanto na Escola Municipal, o discurso da igualdade racial se faz presente. No entanto, no âmbito municipal este não é o discurso oficial. A questão racial é de grande relevância, o problema do racismo é reconhecido e combatido. Há espaço para divergência e autonomia para a abordagem do tema. Assim, a falácia da igualdade racial resiste mais nas vozes de alguns professores e alunos do que na postura pedagógica proposta. (Mazvita – Questionário final)

Nos relatos há algo em comum: as duas professoras se afirmam como negras e com isso, não usando nenhum tipo de atenuação acerca de sua raça, fazem com que estudantes passem a olhar para os seus próprios corpos de outra maneira. Dalila diz que há identificação entre professora e estudante, e a resistência se torna menor por causa disso. A discriminação sofrida tanto pela professora quanto pelas estudantes passa pelo viés da cor, e isso faz com que haja identificação maior no grupo, que haja mais solidariedade. Mazvita se identifica como negra, e percebendo a resistência do corpo discente, reflete sobre o *branqueamento* e elabora estratégias para romper essa resistência, fazendo com que suas estudantes pensem sobre sua origem, ascendência, enfim, pensando em sua história. Utiliza a língua estrangeira como meio de pensar essas questões e, no final, o resultado vai além do ensino e aprendizagem de línguas: o resultado é a imagem positiva que estudantes têm de sua própria raça. Importante notar que no terceiro encontro Mazvita diz não ter se atentado, antes da leitura do texto de Carneiro (2002), para a questão do branqueamento em nosso país. Em suas aulas nota-se a reflexão que fez sobre o tema e as estratégias que utiliza para abordar a questão. Outra questão interessante é a de que as escolas públicas apresentam maior flexibilidade em seu currículo e dão mais autonomia às professoras para que um trabalho sério e comprometido com essas questões seja feito. Os temas transversais estão presentes nas

escolas, porém, como Mazvita já havia relatado, é preciso que haja intervenção ao abordar esses temas. Mais que isso, é preciso que haja conhecimento sobre os temas, para que mentiras e falácias não sejam repetidas.

E como são repetidas? Através da linguagem. No questionário inicial havia perguntado às professoras o que entendiam por linguagem e as seguintes respostas foram obtidas:

[87] Língua, para mim, é um sistema de códigos linguísticos instáveis, relacionados à história e cultura de um povo, por meio dos quais as pessoas se comunicam. Linguagem são as formas de realização de uma língua em diferentes contextos sócio-histórico-culturais. Há, por exemplo, a linguagem formal e a informal, a linguagem verbal e a não verbal. (Dalila – Questionário inicial)

[88] Entendo que a língua seja um sistema de signos complexo e vivo, que pode ser utilizado para expressão e comunicação de uma comunidade linguística em seu contexto cultural. A língua pode ser vista tanto como um instrumento de ascensão social, econômica ou como um meio de comunicação, aprendizagem intercultural. (Mazvita – Questionário inicial)

A concepção de língua presente no primeiro questionário é a de língua como forma de comunicação. Como discutido no Capítulo 1, para essa concepção os códigos linguísticos utilizados pelas pessoas com o fim de se comunicarem. No entanto, no questionário final, há a questão das ideologias na linguagem, tal como a concepção bakhtiniana explícita:

[89] Antes da pesquisa, não me atentava para a questão da linguagem como ratificadora do preconceito racial. Mas depois de ler e discutir sobre o assunto, isso para mim é bastante claro. Me lembro de leituras feitas durante e após a pesquisa, mas um texto que marca meus poucos e iniciais estudos sobre racismo é *Democracia racial: o não dito racista*, de Ronaldo Sales Júnior, que fala sobre como o racismo é ratificado por meio da linguagem, por meio de piadinhas, provérbios e trocadilhos. Essa questão da linguagem ratificadora do racismo foi um ponto de conflito entre mim e meu namorado. Ele era uma das pessoas que usava termos que ora mantinha uma imagem estigmatizada da/o negra/o, ora apagava a raça negra, termos esses que, antes da pesquisa, eu não percebia, tais como “denegrir”, “cabelo ruim” e “moreninha/o”. Discutimos sobre isso várias vezes e acredito que todas as discussões foram muito importantes para o amadurecimento de nosso relacionamento. Vale dizer que ele é um homem branco e que antes não me via como negra. Todas as percepções sobre raça e racismo que tenho hoje são decorrentes das primeiras reflexões durante a pesquisa que me fizeram e fazem buscar mais conhecimento sobre assunto. Hoje faço parte de um grupo de estudos que discute sobre diversas práticas identitárias e estou sempre problematizando essas questões junto às/aos minhas/meus alunas/os, amigas/os, familiares e namorado, pois não adianta abrir os olhos para a existência do preconceito racial e manter-se imóvel frente a ele. Assim como a linguagem ratifica o preconceito racial, podemos utilizá-la também para combatê-lo. (Dalila – Questionário final)

[90] A relação entre a linguagem utilizada [n]o combate ou [n]a ratificação do preconceito racial é, em meu ver, peculiarmente interessante. É, talvez, pela linguagem que usamos diariamente com nossos alunos que nosso propósito de combater a discriminação racial vá melhor frutificar. Podemos nos remeter aqui em especial ao processo de apagamento ou de “eufemização” da raça negra, que é muitas vezes utilizado por professores ao se referir a tal aluno negro como “moreninho”, “escurinho”, etc., e que pode ser revertido pelo simples e continuado

uso adequado de do termo “negro” ou “negra”. Em verdade, o próprio fato de, como professora, você se declarar negra já leva os alunos a se sentirem mais confortáveis, seguros e confiantes a reconhecerem sua raça. (Mazvita – Questionário final)

Esses últimos relatos são reveladores. As duas professoras veem a linguagem como meio de propagação do racismo. Encaram assim a linguagem não somente como meio de comunicação, mas como meio de dominação também. O preconceito racial perpassa a linguagem verbal, como piadas, provérbios, assim como a linguagem não verbal, presente no riso, nos olhares. Dalila cita o autor Salles Jr. (2006) e, como foi visto no Capítulo 1, as consequências dessa linguagem verbal e não verbal, dos ditos e não ditos racistas são as mesmas: o distanciamento da identidade negra e sua inferiorização. Dalila reflete sobre como sua percepção acerca da linguagem modifica suas relações pessoais. Como mulher negra, passa a entender melhor seu relacionamento inter-racial e a utilizar a linguagem como polo de resistência e combate. Interessante ver que a professora começou a pesquisar mais a fundo o tema, vinculando-se a um grupo de estudo sobre as práticas identitárias, grupo esse vinculado à Universidade Federal de Goiás. A professora se torna pesquisadora, intelectual e resistente, pois compartilha seu conhecimento, adquirido em suas pesquisas, suas leituras feitas no grupo em que participa, com a escola onde trabalha, formando outro núcleo de resistência.

Mazvita também reflete sobre as práticas racistas presentes nos eufemismos utilizados tanto pelo corpo docente quanto pelo discente. A reflexão sobre o branqueamento, sobre a miscigenação faz com a professora também veja na língua um mecanismo de combate e resistência. A professora vê a autoafirmação negra como forma de incentivar estudantes a reconhecerem sua raça e as duas professoras fazem isso tanto na língua estrangeira quanto na língua materna.

Vê-se que as duas professoras continuam o trabalho que se iniciou nesta pesquisa e que cada vez mais refletem e pesquisam sobre os temas *raça* e *racismo*. No capítulo seguinte, teço alguns comentários sobre a pesquisa e retomo as perguntas de pesquisa.

Capítulo 4

E a vida continua...

*Seigneur, j'étais dans le néant, infiniment tranquille.
J'ai été dérangé de cet état pour être jeté
dans le carnaval étrange de la vie.*
Paul Valéry

Escolhi como título deste capítulo *e a vida continua*, justamente porque considero que o trabalho não terminou. Há muito que se fazer ainda, e o que posso fazer é vislumbrar alguns caminhos pensando em tudo que foi discutido nesta dissertação. Aqui são retomadas as perguntas de pesquisa para que se possam fazer considerações sobre os dados analisados e pensar em possibilidades para continuar a luta contra racismo.

A primeira pergunta de pesquisa foi:

- Qual a concepção de *raça* e *racismo* das professoras?

Durante a pesquisa, as professoras, através dos encontros, dos relatos e das leituras, refletiram sobre o racismo e suas inúmeras consequências. O que a análise dos dados mostra é que à medida que as professoras começaram a falar sobre o tema, vão se lembrando de situações diárias vividas por causa do racismo e de como são interpeladas pela raça. Também, motivadas pelas leituras promovidas pela pesquisa, refletiram sobre a situação da mulher negra.

O racismo, visto como subjugação de seres humanos por outros que se consideram superiores foi ilustrado pelas professoras de acordo com suas histórias de vida. As professoras refletiram sobre a objetificação da pessoa negra, dos espaços que lhe são destinados na sociedade e de como a linguagem também pode ser utilizada para demarcar territórios, para marcar e estigmatizar corpos e para excluí-los da sociedade. Os relatos mostraram que as professoras veem que a raça acaba servindo a uma dupla marginalização: a racial e a social. A

discriminação racial sofrida pelas professoras é algo diário, e não está presente somente em situações explícitas em que a injúria racial lhes é lançada: o não dito racista também causa a dor, é o flagelo que sofremos diariamente. Os problemas atrelam a discriminação racial às desigualdades de classe. Se somos negras, temos maior chance de pertencermos ao grupo mais pobre da população. O racismo nos fixa em lugares pré-determinados, dificultando a ascensão social. Os lugares que nos são permitidos são o de subalternidade, de submissão, e, por mais que isso não nos seja dito com todas as letras, os olhares inquietos que nos são lançados quando transitamos em ambientes em que não há a presença negra nos dizem que não devemos estar ali.

O corpo negro é visto como algo sem subjetividade, e para fugir disso, é necessário embranquecer. Um dos pontos mais discutidos durante a pesquisa foi o branqueamento. As professoras discutiram que a cor negra não pertence à normatividade estimulada pelo ideal de brancura, e lembraram de como o racismo as impele a atenuar sua cor através de termos como *morena*. Os relatos das professoras mostraram que situações em que a cor de sua pele é vista como algo ruim passa por vários ambientes de sua vida: nos ambientes familiares, nas ruas, no trabalho. Para elas, as pessoas veem na atenuação da cor uma forma de apagar a identidade negra, uma forma de fugir de tudo aquilo que lembra o *ser* negro, e também de elogiá-las, querendo elevá-las ao *status* mais claro. A linguagem reitera essa ideia inúmeras vezes. As piadas racistas e o riso causado por elas são vistos pelas professoras como repetição da *inferioridade* da pessoa negra: as pessoas riem e acham normais as piadas racistas, porque, dentro do sistema de cordialidade brasileira, assim são as relações raciais. Assim, como visto na primeira seção da análise dos dados, as professoras observaram que tudo que remete à cultura negra, seja sua cor, sua música, seu estilo, é absorvido pela branquitude de modo a apagar os traços mais *escurecidos* da cultura brasileira.

Como mulheres negras, as professoras veem que seu trânsito não é livre, que seus corpos são marcados por ditos e não ditos que as impedem de desfrutar do direito de ir e vir como cidadãs. Os olhares muitas vezes as constroem ao circularem em lojas, as perseguem com insinuações acerca de seu poder econômico, com desconfiança em relação ao seu caráter, com curiosidade em relação à sua sexualidade. O olhar que a sociedade lança à pessoa negra é o de que ela não pode ter um *status* elevado, já que a pobreza está imanente ao *ser negra*. Em relação à sexualidade, as professoras refletem acerca do caráter erotizado vinculado a mulher negra: somos vistas como objetos sexuais, com a sexualidade mais pungente. Com as reflexões de Mazvita, rememorando o papel da mulher negra na colonização, as professoras discutem a ideia de que somos mais corpo, mais predispostas ao sexo que outras mulheres, e

Dalila ilustrou essa ideia lembrando um fato ocorrido com ela: nos olham como se tivéssemos “mais fogo” por causa da construção racista de que somos destinadas a isso: ao prazer carnal do senhor branco.

O fato de que não podemos disseminar nossa cor tendo uma descendência mais escura, o fato de que a mulher negra tenha que procurar parceiros brancos para fugir de seu destino e de injustiças causaram impacto para as professoras durante as discussões, que ao lerem sobre isso começaram a se lembrar de como isso está presente em suas vidas. Dalila lembrou outro fato de sua vida em que uma amiga negra casada com um homem branco possivelmente foi impossibilitada de ter filhos com seu parceiro porque ele fez vasectomia: aqui a teoria entra em contato com a prática. Uma interpretação possível para esta situação seria o da esterilidade como forma de evitar a prole negra, seguindo os moldes eugenistas. Pode-se dizer que as situações são vividas pelas professoras e bastou um incentivo, um diálogo com outros textos, para que tudo isso viesse à tona e as professoras comesçassem a refletir mais profundamente sobre como o racismo interfere em nossas vidas.

Portanto, a concepção de racismo das professoras sobre a subjugação racial e social é aprofundada à medida que vamos discutindo como isso de fato acontece em nosso dia a dia. Como elas bem observaram, são situações diárias que levam a pessoa negra a sentir-se inferior e a linguagem fazem parte da lógica racista. Foi possível, através das discussões, esmiuçar muitas dimensões do racismo, mas nunca esgotá-las, já que o tempo para o desenvolvimento da pesquisa não foi suficiente para um estudo mais profundo sobre o tema. No entanto, é possível notar que as professoras encontraram ressonância daquilo que sempre viveram *empiricamente* nas leituras, e as discussões promovidas foram levadas para a sala de aula, como pode ser visto a seguir.

- Como as professoras abordam os temas *raça e racismo* em sala de aula?

As discussões promovidas nos encontros foram levadas para a sala de aula em forma de estratégias de combate ao racismo. As professoras no momento da pesquisa estavam vinculadas a um curso de inglês com abordagem comunicativa. Com uma sólida formação acerca de métodos e abordagens de línguas, as professoras inseriram em suas aulas os temas de forma que propiciassem, além da aprendizagem da língua inglesa, a reflexão sobre *raça e racismo*. No entanto, as professoras se viram desafiadas ao trabalhar os temas por duas razões: Mazvita ensinava inglês a uma turma que estava no primeiro estágio de aprendizagem

de inglês. Dalila ensinava inglês a uma turma que já tinha certa proficiência em língua inglesa, porém se mostrava calada durante as discussões.

O trabalho das professoras foi em conjunto. Como evidenciado na análise dos dados, as professoras elaboravam estratégias e atividades pensando no recorte racial. No trabalho de Mazvita, desenvolvido em uma turma de Inglês 1, em que a língua estrangeira apenas começa a se desenvolver, a professora se comprometeu com uma agenda permanente: desconstruir os lugares fixados às pessoas negras. Através de figuras de pessoas negras em profissões consideradas de prestígio na sociedade, a professora fez com que suas estudantes passassem a repensar a desigualdade que o racismo impõe. O inglês é visto então como ferramenta para abordar o tema: as aulas não deixaram de ser comunicativas, e, como a professora mesmo relatou, o tema foi inserido de forma sutil, já que não se poderia promover uma discussão em língua inglesa sobre os temas. Mazvita já tinha conhecimento teórico sobre os temas e contato com o movimento negro, e já apresentava estratégias de inserção dos temas antes de participar da pesquisa, o que ajudou ainda mais as investigações aqui levantadas. Como em suas aulas a professora não podia promover discussões, colaborava com Dalila, dando ideias de atividades, fazendo, assim, como ela mesma disse, o trabalho que gostaria de fazer se suas estudantes tivessem mais domínio da língua. A professora Mazvita nos disse que suas estudantes se mostravam à vontade durante as aulas e que se sentiu realizada com seu trabalho.

Dalila também teve como pano de fundo o ensino comunicativo em suas aulas, e abordou os temas *raça* e *racismo* utilizando os meios que a abordagem propõe: o uso real da língua. Suas estudantes eram estimuladas a falar sobre os temas em língua inglesa com vídeos, pequenos textos, figuras e foram estimuladas a escrever sobre o assunto. Dalila incentivou suas estudantes a pensarem sobre a *morenidade* brasileira, como evidenciado na análise dos dados. A partir da discussão propiciada pelos encontros, a professora em suas aulas de inglês desafiou suas estudantes a refletirem sobre o que é ser negra e o que é ser branca no Brasil. Nas produções das estudantes, o que foi percebido é que situações vivenciadas por nós negras são relatadas nas histórias e mostram o sofrimento causado pelo racismo e suas consequências. A professora se tornou estimuladora de novas reflexões ao mostrar a questão do racismo nos Estados Unidos e no Brasil: tanto lá como aqui a tonalidade da pele se mostra crucial para a autoestima das pessoas e para sua inserção na sociedade. Durante as aulas sempre havia a discussão de que no Brasil não temos racismo e de que nos Estados Unidos a situação é mais grave, mas trazendo para a sala de aula seu depoimento como mulher negra, a professora estimulou a percepção de realidade de suas estudantes,

fazendo-as enxergar o racismo onde antes havia a pretensa cordialidade ou a ordem natural das coisas.

Durante as aulas, Dalila percebeu certo estranhamento por parte de suas estudantes. O ensino de inglês é encarado como algo divertido e não como um espaço para se pensar questões sérias e rotineiras como o racismo. Um dos resultados de trabalhar com esses temas no ensino de língua estrangeira é mostrar que é possível tomar partido como professora de línguas. O inglês ensinado pelas professoras não era algo desvinculado de sua posição política. As professoras usam a língua com um fim político e sério que vai além da comunicação e do *se fazer entender* em uma língua estrangeira: podemos nos comunicar com a língua, mas o que fazemos com ela?

Ao deslocar as pessoas negras dos espaços que lhes são destinados, Mazvita tocou na *nomeação* diária lançada às pessoas negras. Como pessoas negras somos sempre empregadas domésticas, *rappers*, sambistas, passistas, futebolistas, mas nunca médicas, advogadas, professoras. O simples mudar de espaço, mudar a dinâmica já é motivo para repensar valores antes tidos como inexoráveis. Ao explicar que o termo *brunette* em inglês não significa que você tenha a pele morena, Dalila fez suas estudantes pensarem: como então identifico minha cor em inglês? O uso da língua faz pensar como criamos o conceito de *morenidade*. Portanto, não importou se o inglês das estudantes era incipiente ou se a discussão causava estranhamento: o que o trabalho das professoras demonstrou foi que tratar desses temas, além de ser renovador, provoca mudanças em um sistema que pretende ser apolítico e neutro, mas que somente ratifica práticas discriminatórias. Também, como resultado, há a voz das professoras negras sendo ouvidas como autoridades: são professoras negras falando com conhecimento de causa dos impactos do racismo. Seja de forma sutil, como trabalhou Mazvita, seja em forma de discussão, como trabalhou Dalila, percebeu-se que a linguagem é uma maneira de disseminar práticas e que essas práticas podem ser desconstruídas se passamos a enxergá-las e a estudá-las profundamente.

Importante lembrar que todas as estratégias utilizadas pelas professoras partiram de suas investigações e das discussões ocorridas durante a pesquisa. Como dito anteriormente, as professoras tiveram uma sólida formação em ensino de línguas, mas estudar como o ensino de línguas pode perpetuar práticas discriminatórias não era uma agenda em nossa grade na época da pesquisa. Com isso, as professoras se tornaram pesquisadoras e intelectuais, pois transformam seu trabalho e a teoria que leem em projeto de mudança, em uma pauta permanente em suas aulas, como explicitado a seguir.

- Quais são as consequências da participação na pesquisa para a vida pessoal e profissional das professoras?

Com os depoimentos dados no último questionário de pesquisa, vê-se que as professoras se sentiram tocadas pelas discussões e que continuam trabalhando da mesma forma: ensinando a língua estrangeira sob a perspectiva crítica. Nas escolas em que trabalham, percebem como falar de raça e racismo é essencial, pois a maioria do corpo discente é negra, sofre o mesmo que sofremos e mais: são silenciadas e levadas a pensar que não há racismo no Brasil.

O branqueamento, que tanto impactou as professoras, se vê presente na realidade em que estão inseridas, e as professoras problematizam isso com suas estudantes. O discurso de que todas somos iguais, independente da cor que temos, é a tônica no ensino público, porém nesse ambiente há mais liberdade para falar sobre isso, já que nos projetos pedagógicos das escolas públicas sempre há espaço para falar da diversidade. No entanto, como foi dito na análise dos dados, falar de diversidade sem conhecer o assunto, sem refletir sobre ele criticamente é perigoso, pois se corre o perigo de reproduzir falácias que levam à desigualdade. Porém, as professoras se mostraram investigadoras e pesquisadoras do assunto. Dalila informou que participa de um grupo de estudos sobre práticas identitárias em que assuntos como *raça* e *racismo* são abordados. Mazvita informou que pesquisou uma autora africana em seus estudos de mestrado. As professoras continuam pensando sobre o que discutiram e mais: em suas aulas sempre há a discussão dos temas.

Ambas afirmaram ser impossível deixar de abordar os temas. Mazvita relata que a pesquisa ajudou a aumentar o comprometimento com a causa antirracista, e percebe-se isso em seus relatos. A professora se mostra consciente das relações raciais e da posição em que o racismo coloca suas estudantes, fazendo de suas aulas um momento para, além de aprender a língua estrangeira, discutir esses temas, que, como ela diz, são imperativos.

Tanto Mazvita quanto Dalila retrataram isso em suas aulas. Mazvita continua com seu posicionamento em relação aos termos *morena*, *escurinha*, como visto na análise dos dados e trabalha isso com suas estudantes: a autoafirmação negra. Dalila comentou que é impossível fechar os olhos para as questões raciais, e deu o depoimento de como as discussões e suas leituras antes e depois da pesquisa mudaram sua vida. O posicionamento das professoras como mulheres negras faz com que suas estudantes tenham uma referência: uma mulher negra que luta pelos seus direitos.

Posso dizer que um dos resultados mais gratificantes dessa pesquisa foi o fato de Dalila contar que mudou os cabelos, deixou o tratamento químico para alisá-los. Nisso denota-se a reflexão sobre o apagamento da identidade negra. A professora contou que desde que assumiu sua identidade negra, passou a enxergar as relações raciais com mais criticidade em todos os âmbitos de sua vida. O resultado na vida pessoal de Dalila é algo que estava além dessa pesquisa. Como mulher negra, Dalila começou a encarar seu relacionamento inter-racial de outra forma e a entender melhor os conflitos em seu relacionamento. E como ela mesma disse, tudo isso se iniciou com a pesquisa, e o mais gratificante é ver que as professoras continuam investigando o assunto, continuam trabalhando os temas em suas aulas e, com isso, disseminando um diferente olhar sobre a questão racial no Brasil.

O que este estudo revela é que é possível trabalhar de forma crítica a língua estrangeira se passarmos a enxergar a linguagem como política, capaz de marcar e estigmatizar as pessoas. Também creio eu que este trabalho serve como um incentivo a mim como pesquisadora e como professora a sempre melhorar a minha prática docente no sentido de buscar mais estratégias de ensino que aliem a linguagem a temas que assolam a vida de pessoas excluídas, minimizadas, martirizadas, que vão morrendo pouco a pouco por causa do racismo. Como Ferreira (2006) diz, o ensino crítico é a forma de abordar temas como *raça, racismo, gênero, sexualidade* de forma séria e fundamentada nas escolas com o objetivo de mudar a realidade em que vivemos, de refletir sobre o que fazemos e sobre as consequências de nossos atos. Os encontros promovidos pela pesquisa falaram sobre nosso sofrimento, nossas indagações, de modo que nossas histórias de vida fossem compartilhadas. Com isso, creio que a pesquisa proporcionou um ambiente de solidariedade entre mulheres negras em formação. Somos poucas nas universidades, e essa realidade não vai mudar da noite para o dia, dessa forma, acredito que a experiência relatada aqui é de suma importância para ratificar o que Josso (2004) aponta: as histórias de vida, os relatos são fonte de saber, são fonte de investigação da subjetividade, que nos levam a construir sentidos em nossas histórias. Vivíamos e vivemos o racismo, mas a cada leitura feita, a cada discussão descobríamos que não estávamos sós, que os olhares que nos eram lançados não eram lançados a nós somente, e sim a toda uma massa. Considero que um trabalho desta natureza serve de incentivo às pessoas que trabalham com língua, posto que a língua também está a serviço da desigualdade. Especialmente para as professoras de línguas estrangeiras, creio que, inserindo em nossas aulas temas que atinjam toda a sociedade, contribuiremos para o melhor conhecimento de nossa realidade, sem que nos afastemos do nosso propósito docente: ao contrário. Ensinar uma língua estrangeira é mais que promover o entendimento da língua-alvo. É *se significar*

em outra língua. É entender nossa posição neste mundo globalizado, desigual e, muitas vezes, cruel. Creio que já é tempo de vincularmos todo nosso conhecimento didático em prol de um saber maior, de um conhecimento maior sobre o ser humano, já que estamos inseridas nos estudos sobre humanidades. Linguística, educação e docência devem promover, a meu ver, o escrutínio das relações sociais. Usamos a língua, seja ela materna, seja ela estrangeira, para nos posicionarmos e posicionarmos outras pessoas no mundo. Portanto, não nos atermos somente a livros didáticos, que são limitados, e à nossa própria linha de pesquisa que alenta pontos de vistas igualmente limitados, é uma premissa para um trabalho libertário: nos livraremos das correntes do academicismo e das fronteiras disciplinares que lutam, muitas vezes, em posições opostas. Com este trabalho tive a oportunidade de aliar os conhecimentos adquiridos na universidade e o meu conhecimento de vida. Se essa é uma tendência que persiste, creio eu que teremos, como acadêmicas, como professoras, como pessoas, um alto grau de intelectualidade, que, em uma opinião pessoal, está relacionada ao diálogo com vários campos do saber. Como professora de inglês, tive a oportunidade de aliar pesquisa e trabalho, e saber que, não importa o que ensine, qual seja minha especialidade, sempre há espaço para outras leituras, para outro *estar no mundo*.

Neste momento, volto ao título deste capítulo: e então a vida continua. 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 matar.

Referências

ALCKMIN, T. M. Sociolinguística (parte I). In: MUSSALIM, F; BENTES, A. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v.2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-45.

ALENCASTRO, L. F. *O trato dos viventes: formação do Brasil no atlântico sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

ARAÚJO, J. Z. A telenovela brasileira e o preconceito de ter preconceito. *Nexos: comunicação, mediações culturais e educação*, v.5, n.4, p.7-10, 2001.

ARAÚJO-OLIVERA, S. S. Lendo pegadas para construir o futuro. In: GOMES, N. L; GONÇALVES e SILVA, P. (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 133-148.

ARAÚJO-PINHO, O. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. *Cadernos Pagu*, n.23, p. 89-119, 2004.

AUSTIN, J. *How to do things with words*. Massachusetts: Cambridge, 1975.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. Considerações sobre a identidade nacional brasileira na virada do milênio: uma análise discursiva de textos da mídia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.39, p. 9-23, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBOSA, P. C. *Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo*. Brasília: Mercado Cultural, 2006.

BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M.; FREIRE, M. M. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 11-23.

BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CARNEIRO, S. Gênero e raça. In: BRUSCHINI, C; UNBEHAUM, S. G. (Orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2002. p.154-193.

CATANI, D. B; BUENO, B. O; SOUZA, C. P ; SOUZA, M. C. C. Histoire, mémoire, genre et autobiographie dans la recherche en education et formation. In : JOSSO, M. C (Org.). *formation au coeur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*. Montréal: L'Harmattan, 2000. p. 127-150.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COUCEIRO, M. L. P. Libérer les souvenirs, reconnaître les convergences et oser de nouveaux chemins. In: JOSSO, M. C (Org.). *La formation au coeur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*. Montréal : L'Harmattan, 2000. p. 173-192.

COURTINE, J. J. *Metamorfoses do discurso político: as derivas da fala pública*. São Carlos: Claraluz, 2006.

CUNHA, A. M. A. Dividindo para multiplicar. In: BARBARA, L; RAMOS, R. C (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de letras, 2003. p. 235-255.

DAVALLON, J. A imagem, uma arte da memória? In: ACHARD, P. et al. *O papel da memória*. Campinas: Pontes, 2007. p. 23-32.

DEWEY, J. *The school and the society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

DIAS, B. A. S. A construção da identidade social de raça: um estudo de caso de um aluno negro. *Intercâmbio*, v. XI, p.9-15, 2002.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidades: o sujeito professor em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

FANON, F. *Peau noire, masques blancs*. Paris: Éditions des Seuil, 1952.

FERNANDES, F. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, A. J. *Formação de professores: raça/etnia*. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

FIORI, E. Aprender a dizer sua palavra. In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 9-21.

FOUCAULT, M. *Genealogia del racismo*. La Plata: Altamira, 1996.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Ditos e escritos (v)*. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. A; BELINCANTA, C. I; CORRÊA, H. C. M. O. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 39, p. 47-67, 2002.

GALEANO, E. *A descoberta da América (que ainda não houve): crônicas*. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

GASPAR, E. *Falando banto*. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

GÓIS, J. B. H. Quando a raça conta. *Estudos feministas*, Florianópolis, v.16, n.3, p.739-742, 2008.

GOMES, M. O; LIMA, M. S. L. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: GHEDIN, E; PIMENTA, S. G (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: genealogia e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 163-186.

GOMES, N. L. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

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

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.

_____. "Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas": situando-nos enquanto mulheres e negras. *Cad. CEDES*, v. 19, n.45, p. 7-23, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 mar. 2009.

_____; 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.

GRIGOLETTO, M. Ideologia e processos identitários: o simbólico em questão. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M.; FREIRE, M. M. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 53-63.

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.

_____. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*, v.3, n.2, p.464-478, 1995.

JACQUARD, A. O papel da ciência. *Correio da UNESCO*, v. 24, n.5, p. 22-25, 1996.

JANKS, H. Domination, access, diversity and design: a synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, v.52, n.2, p.175-186, 2000.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

_____. (Org.). *La formation au coeur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*. Montréal: L'Harmattan, 2000.

_____. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M.; FREIRE, M. M. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 25-37.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 2000.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 3-14.

MENESES, M. P. G. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, N. L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 55-76.

MEY, J. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 69-88.

MEYER, D. E. E. Das (im)possibilidades de se ver como anjo. In: GOMES, N. L; GONÇALVES e SILVA, P. (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 51-69.

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.

MOORE, C. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MÜLLER, M. L. R. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: OLIVEIRA, I. (Org.). *Relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DPEA, 2003. p. 73-106.

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.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, L. L. *Americanos: representações da identidade nacional no país e nos EUA*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. *D.E.L.T.A.* v.18, p. 117-143, 2002.

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.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, E; PIMENTA, S. G. et al. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. 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.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: RAJAGOPALAN, K; LACOSTE, Y. (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 135-159.

_____. 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.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

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.

SALLES, JR. R. Democracia racial: o não-dito racista. *Tempo Social: revista de sociologia da USP*, v.18, n.2, p.222-258, 2006.

SANTOS, D. S. *Afirmção negra e humanização de toda a sociedade*. 2007. Disponível em: <http://www.mundojovem.pucrs.br/entrevista-11-2007.php>. Acesso em: 25. mar. 2009.

SANTOS, J. R. *O que é racismo*. São Paulo: Brasiliense, 2005

SANTOS, M. Ser negro no Brasil hoje: ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro. Disponível em: http://www.antroposmoderno.com/antroposmoderno/articulo.php?id_articulo=527. Acesso em: 25 mar. 2009.

SANTOS, R. Movimentos sociais, educação e questões do cotidiano dentro das relações raciais na sociedade brasileira - estudo de caso: o trabalho do grupo cultural afro-reggae. *Vertentes*, n.15, p.140- 148, 2000.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, P. B; ROSEMBERG, F. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, T. A (Org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008. p.73-117.

SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant form of supervisions*. Open University, 1991.

SODRÉ, M. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SONHAR com o futuro, mudar o presente. Rio de Janeiro, 2002.

STEPAN, N. L. *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

TELLES, E. E. *Race in another America: the significance of skin color in Brasil*. New Jersey: Princeton, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALÉRY, P. *Ego scriptor et petis poèmes abstraits*. Paris: Gallimard, 1992.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. São Paulo: Párbola, 2002.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZEICHNER, K. M; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ANEXOS

Anexo A**Questionário inicial**

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Letras
Pós-graduação em Letras e Linguística
Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Codinome (nome que aparecerá na pesquisa): Mazvita

Idade: 24

Experiência como professora de inglês: 2 semestres no Centro de Línguas - UFG

1. Como você avalia a situação do negro em nosso país?

Penso que, em geral, a situação dos negros no Brasil seja de exclusão, de marginalização. O que creio decorra de um processo histórico, reforçado e reiterado até os dias de hoje. De modo que o negro permaneça duplamente excluído, social e racialmente.

2. O que é racismo para você?

Racismo alude à distinção, discriminação de pessoas de acordo com sua raça. Assim, uma minoria dominante elege uma raça como superior às demais, as quais são impostas prejuízos social, econômico e cultural em relação à primeira. Para mim, a palavra “racismo”, de tanto indevido, já foi banalizada. Quando a ouvimos hoje, não me parece que expresse mais toda violência do fenômeno que ela nomeia. Fato que pode colaborar com a manutenção do *status quo* racial brasileiro, posto que atenua a dimensão e a gravidade do conflito.

3. Você já foi discriminada por causa de sua cor?

Sim. Já fui discriminada por causa da minha cor. Não me lembro uma situação específica, mesmo porque racismo no Brasil é mascarado indireto. Então, no *apartheid à brasileira*, o que acontece são comentários maldosos, piadas e zombarias, olhares atravessados e acusadores. Sutilezas, em sua maioria, veladas, mas que não são menos discriminatórias por assim o serem ao invés de declaradas e abertas. São sim de mais difícil combate e denúncia.

4. Sua cor influencia sua vida pessoal? Em caso positivo, explique como.

Não entendi bem essa pergunta. Então, vou só comentar. Acho que a cor de todo mundo tem influência na vida das pessoas. Tanto que muitas pessoas apagam e negam a própria (evidente) cor. Claro, que essas muitas pessoas são negras, porque é essa a raça marcada no Brasil. Talvez uma influência forte de minha cor em minha vida pessoal que possa citar seja o fato de sempre estar me questionando quanto a meu posicionamento racial. Não adoto uma postura engajada e propagandista. Tento ser consciente e conscientizar, mas às vezes sinto que isso é muito pouco. Isso me entristece.

5. Como você analisa a diversidade racial dos alunos em seu curso de graduação?

Avalio como muito aquém do desejável. Poucos são os negros e desses menos ainda são os que assim se consideram. Outro fator observável são as piores condições econômicas que levam muitos dos negros e negras de minha graduação a se dedicar menos ao curso, por terem de trabalhar para se manter ou ajudar na renda familiar. Daí, muitos têm que se graduar no tempo mínimo, Licenciatura Simples, e mesmo trancar ou abandonar o curso.

6. Qual sua experiência como professora de língua inglesa?

Sou professora estagiária de inglês no Centro de Línguas da Faculdade de Letras/UFG há um ano. Meu estágio supervisionado por uma professora doutora da referida Faculdade. Lecionei em uma turma cada bimestre, grupos de nível pré-intermediário, com cerca de 25 alunos cada.

7. Sua cor influencia sua vida profissional? Em caso positivo, explique como.

Minha cor influencia sim o aspecto profissional de minha vida, assim como todos os demais. Procuro 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.

8. Seus alunos são racialmente diversificados? Explique o porquê de seus alunos serem (ou não) racialmente diversificados.

Sim, em alguma medida eles o são. Existe uma maioria branca e uma minoria negra. Entretanto, eu não saberia precisar quantos deles se consideram negros ou têm consciência de suas origens e tradição cultural. Como meus alunos são, principalmente, a comunidade universitária, penso que a predominância dos brancos acompanhe a relação racial díspare existente na Universidade.

9. O que você entende por língua/linguagem?

Entendo que a língua seja um sistema de signos complexo e vivo, que pode ser utilizado para expressão e comunicação de uma comunidade linguística em seu contexto cultural. A língua pode ser vista tanto como um instrumento de ascensão social, econômica ou como um meio de comunicação, aprendizagem intercultural.

10. Em sua opinião, o que é ensinar e aprender língua estrangeira?

Acredito que as pessoas tenham diversas motivações para aprender uma língua estrangeira, econômicas, culturais, acadêmicas, etc., e que cabe ao professor ajudá-las a atingir seus objetivos, facilitando e guiando os estudantes em sua aprendizagem.

Anexo B

Transcrição do encontro

1º encontro

Data: 22/08/2007

Foco: Discussão do questionário inicial

- Paula:** Então, gente como foi o questionário pra vocês?
- Mazvita:** Pois é eu não achei que era pra responder por escrito, daí eu comecei. Aí a Dalila me contou que não era, aí eu parei.
- Paula:** Não... Era pra vocês responderem por escrito mesmo, só que aí a gente ia só discutir algumas questões no questionário pra contrastar com a resposta escrita, porque às vezes muda. Deixa só eu ver o questionário porque aí a gente vai discutindo em colaboração. Vamos começar aqui: como você avalia a situação do negro em nossos pais? Aqui tem um *sic*, errado porque das pessoas negras, do homem negro só não. Das pessoas negras no Brasil em nosso país o que vocês colocaram? Vamos pensar sem olhar nesse negocinho...
- Dalila:** Não, eu tinha... Porque eu achei, assim, uma questão bem ampla assim. Aí eu pensei em situação sócio-econômica e situação cultural, mas eu nunca li nada, nenhuma pesquisa sobre o assunto e tal, mas as minhas crenças o que eu acredito que deva ser, eu acho que os negros eles têm uma desigualdade, eles estão numa situação de desigualdade sócio-econômica. E a questão cultural tem muitas... Muita pessoa negra que não tem uma identificação. Às vezes a pessoa não se assume como negra, não tem essa identidade racial. Assim é a coisa. Bem amplos. Aí se perguntar pra uma pessoa que você por olhar e conhecer a pessoa você acha que ela é, que ela tem uma identidade negra, mas a pessoa às vezes não se reconhece. Mais ou menos isso o que eu coloquei.
- Mazvita:** Não, eu coloquei que a situação dos negros em geral é de exclusão, marginalização, e aí é uma dupla marginalização porque é social e racial, né? São dois, quer dizer, os negros, a maioria da população negra, ela é duplamente excluída: ela é excluída pela raça e socialmente também.
- Paula:** Vocês acham que a sociedade, ela enxerga vocês como mulheres negras como duas pessoas negras?
- Mazvita:** Pois é, depois que a gente conversou eu acho que não.
- Dalila:** Eu acho que eu sim, agora eu não sei a Mazvita. Pelo o que você ouviu falar, que você foi fazer a pesquisa e foi perguntar pro pessoal e o povo não via a Mazvita como negra...
- Mazvita:** Falaram?
- Paula:** Aham, cabelo...
- Dalila:** Mas eu acho que são mais características físicas mesmo, né?
- Paula:** Cabelo, nariz... Já me falaram que você [Dalila] também passava por branca
- Dalila:** Nossa...
- Paula:** Mas eu acho que tinha um pouco de ressentimento na pessoa que me falou. Não sei... Talvez, não sei
- Mazvita:** Eu acho que isso é meio complicado, assim. Eu acho que a aparência ela é um fator que pode prestar a identidade negra, eu acho que não é só isso. Ser negro não é só pele, a cor da pele e cabelos, nariz. Eu acho que é muito ligada também à sua criação, suas crenças, às tradições que você segue, que são da

- cultura negra. Mas não é porque o meu cabelo é mais enrolado ou menos enrolado que o da minha irmã que eu sou mais negra ou menos negra que ela.
- Dalila:** E tem aquela questão que a gente está discutindo com a literatura, né? Sobre a questão da mestiçagem. Uma pessoa branca pode ter um antecedente negro, questão de misturar fatores biológicos e tal. E às vezes a pessoa branca pode se identificar como negra, que é o que o povo discute na questão das cotas nas universidades. Uma pessoa branca pode, branca fisicamente, pode se declarar negra porque ela pode ter um pai negro, pode ter qualquer uma ascendência negra e tal.
- Mazvita:** É. A gente está lendo *The Awakening* e lá tem uns, assim, eles mediam... Não, não... Era numa *short story* da Kate Chopin, mas naquela época, a [nome de uma professora] estava explicando que naquela época o pessoal de origem francesa eles eram bem científicos, assim. Então eles classificavam as pessoas de acordo com a porcentagem de sangue de cada raça... É na pessoa. Então, de acordo com a mestiçagem, se ela era tinha um quarto de sangue negro então ela era... Tinha uma denominação.
- Dalila:** Uma categoria, um nome diferente
- Paula:** *Sang-melé*, esses negócios...
- Dalila:** *Quadroun...*
- Mazvita:** *Quadroun...* E a aí variando, mas eu acho que hoje, assim, falta uma discussão e falta estabelecer isso, assim. Eu acho que é muito vago, assim, o que as pessoas entendem por ser negro e se acharem, se entenderem negras ou não. Isso eu acho complicado.
- Paula:** Eu acho que esse é o grande problema aqui, principalmente no movimento negro.
- Mazvita:** É por que eu acho que o movimento negro aqui, ele tem um problema.
- Dalila:** Você fala aqui na universidade?
- Mazvita:** No Brasil em geral. Aqui porque é o que a gente observa mais. Que ele é muito, talvez muito emotivo, assim. E aí pela emoção, quer dizer, cai naquele apelo emocional, naquele apelo de ser uma coisa ressentida, de toda injustiça que a raça negra já sofreu, desde a escravidão. E aí fica naquilo e perde espaço, porque não tem argumento sério, não tem estudo. Não tem. Eu acho importante ter pesquisa como a sua, ter coisa que comprove. Estudos mesmo que comprovem as coisas, que mostrem pra não ficar só aquela “ai, eu sou de origem negra. Eu tenho mais dificuldade”. Pra mostrar mesmo o que é por A mais B. Pra não dizer que só coisa de ressentimento, pra ter uma coisa concreta.
- Paula:** Uhum...
- Mazvita:** Pra ser mais, como se diz, *reliable*.
- Paula:** Confiável
- Mazvita:** É.
- Paula:** E o que é racismo pra vocês? E a gente vai e mescla com a terceira: vocês já foram discriminadas por causa da cor?
- Dalila:** Não, é racismo, o que eu entendo por racismo não está relacionado só à questão da raça negra. Tem gente que relaciona racismo só pela discriminação contra o negro, em relação ao negro, mas é qualquer tipo de discriminação de uma pessoa de uma raça em relação à outra uma pessoa: japonesa, branca da raça ariana pode ter discriminação, racismo contra o japonês, por exemplo. Não só em relação ao negro. É o que eu entendo por racismo. E a questão de superioridade de uma raça pra outra, e aí incluem fatores biológicos, fator

cultural, social, econômico, tudo. Uma pessoa achar que é melhor que a outra inclui todos esses fatores.

Mazvita: Eu coloquei que... Pensando no que já tinha escrito, racismo então seria a discriminação levando como critério a questão racial, como a Dalila colocou. Pode ser em relação a qualquer raça e aí uma minoria dominante elege então a raça, a melhor raça, a raça superior e as demais vão sofrer prejuízo. Esse prejuízo pode ser econômico. Deve, vai ser social e econômico, cultural como Dalila estava falando antes, porque vai suprimir e aí tudo, o melhor vai ser a idealização, vai ser da raça dominante. Mas isso é imposto. Não é uma coisa biológica. É uma coisa imposta, construída, eu acho.

Paula: Vocês acham que é individual? Por exemplo, uma pessoa é racista por causa da família ou você acha que é o sistema?

Mazvita: Como assim?

Paula: Por exemplo, “eu sou racista, mas esse é um problema meu”.

Dalila: Não, eu acho que está dentro do ambiente em que você convive, que você foi criado e tal. E aí as ideias, os posicionamentos racistas influenciarão você [], no seu ambiente de familiar, da escola, tudo que faz parte da sua educação.

Paula: Porque muitas justificativas pra a discriminação são, “não, são casos isolados”, que no Brasil, falando de Brasil...

Mazvita: É que no contexto brasileiro, eu fiz um artigo agora, eu li um texto, um pouco sobre isso, assim. Que o Milton Santos chama de *apartheid* à brasileira, que é aquele racismo, discriminação mascarada, que ela não é direta, então ela é mais difícil de se combater. Porque as pessoas negam o racismo. Então não têm grandes... Existem sempre casos isolados, uma coisa muito esdrúxula que aconteceu, mas aí passando pra questão de discriminação em si, a gente já foi discriminada por causa da cor. Eu estava pensando... A discriminação que a gente sofre ela é quase que diária, mas ela é sutil por causa dessa característica do racismo brasileiro. Porque são olhares atravessados, são comentários maldosos, piadinha que é a gente ouve demais, quer dizer...

Dalila: Vira uma rotina, assim...

Mazvita: É.

Dalila: E as pessoas não percebem que estão sendo racistas. Elas se declaram não racistas, mas pelas ações, atitude elas...

Mazvita: É. Isso vai reiterando, quer dizer, como é uma coisa sutil, uma coisa que não dá pra você ir lá na polícia e falar “olha, fulano me olhou assim” não dá. Então aquilo lá vai continuar. Então esse *status*, essa... Vai ter a manutenção do preconceito. É isso. Eu acho que a característica do racismo no Brasil é essa.

Paula: Mas diretamente, vocês não foram já...

Dalila: Já, ixi...

Paula: Conta, conta aí pra gente.

Dalila: Eu coloquei aqui que já fui discriminada em lojas, festas, supermercados, mas não coloquei nenhuma situação específica. Mas, por exemplo, no supermercado você está lá de costas procurando alguma coisa e vem uma pessoa perguntando qual que é o preço, achando que você é funcionária. E aí a gente vê a relação da raça e a questão socioeconômica. A pessoa que é negra ela não pode ser consumidora ali na loja, por exemplo. Tem que ser a pessoa que trabalha ali. Isso já aconteceu muito, aí eu lembrei também, vindo pra cá, de uma situação que eu passei com uma amiga minha. Ela é negra também. A gente foi numa loja lá no [Shopping] Flamboyant e ela tinha ganhado um presente da tia dela: dinheiro pra comprar uma calça de marca lá onde ela foi

experimental. Aí, assim, o povo atendeu a gente super mal porque achou que ela não ia pagar por ser negra. Então relacionado a questão econômica “ah, o negro, o negro não pode ter dinheiro, não pode ter uma situação econômica elevada. Ela só está aqui experimentando, está só passando o tempo. Ela não vai levar a calça”. E aí como ela foi super mal-atendida porque o cara não mostrou as opções, não sei que, “ai, você olha aí. Eu pego pra você”. Aí ela começou a se sentir mal. “Não, não vou comprar nada nessa loja, não. Fui muito mal-atendida”. E aí a gente saiu. Assim... Situações como essa.

Mazvita: É... Outro jeito que eu acho que tem, que eu me sinto discriminada é o oposto, assim. É as pessoas atenuarem, o que a gente estava falando da aparência. Atenuarem a minha raça, apagarem a minha raça, falando assim “moreninha, “cabelinho”, “não, você é quase branca” sabe? Eu acho que isso é discriminação, de ficar apagando a sua raça, quer dizer, elas tratam como se sua raça fosse motivo, fosse algo, quer dizer “você é tão boazinha, você não é negra”. Você sabe, não está lá, é como se ser negro fosse algo ruim. As pessoas te tratam assim. Pra mim isso é discriminação também. Eu não gosto. Não gosto que falem “moreninha”. Eu gosto que falem negra. Eu sou negra, então eu acho que tem que respeitar isso.

Dalila: Eu lembrei da minha avó. A minha avó é super racista.

Paula: A mãe da sua mãe?

Dalila: A mãe da minha mãe. Ela é branca, bem branquinha mesmo. Acho que ela tem ascendência portuguesa, não sei. A gente estava no casamento da minha prima e minha prima estava casando com um negro. E aí ela olhou aquilo, e ela nunca gostou desse namorado dela, “nossa, mas a fulana não pode casar com ele”. Aí chegou o dia do casamento. Aí quando entraram os padrinhos, entrou a irmã dela, a minha prima e junto com o irmão do noivo, que também é negro. Aí ela estava do meu lado, perguntando assim: “nossa, será que esse é namorado da Rachel? Nossa, mas não pode não”. “Por que vó?” “Não, mas como ela vai namorar esse pretinho feio?” Ela falou desse jeito. “Oh vó, olha aqui pra mim: eu sou negra também”. Ela virou pra mim “não, você não é negra não. Mas você é bonitona”. E ficou rindo e me abraçou. É o que a Mazvita falou: apagando. Porque cada, tipo, a característica física tem uns que... Mais escuro, outros são menos. E o rapaz era bem menos, mesmo em relação a mim.

Mazvita: Outra coisa que você falou, quer dizer, se você é bonito você é, tipo assim, falso. Quer dizer, você é negra, MAS é bonita.

Dalila: Ela falou justamente isso: MAS você é bonita. MAS...

Paula: Gente, a última vez que eu passei por uma situação assim, foi quando eu fui comprar esse livro aqui que eu trouxe até pra você [Dalila], porque tem um artigo sobre deficiências físicas. Agora não fala isso, mas ele tem um monte de artigo que fala sobre isso e sobre raça. Depois se vocês quiserem dar uma... Aí eu fui comprar esse livro lá na Siciliano e aí a vendedora falou “nossa, minha filha que tinha que ler esse livro”. Falei “por que? Ela é discriminada?” “Ela é discriminada na escola. Ela estuda em escola particular e aí os meninos ficam fazendo piadinhas com ela”. Aí eu falei “mas por que?” Porque a mulher era branca, talvez a menina tem algum problema... “Não, é porque ela é negra”. Aí eu falei “nossa, você tem que conversar com ela e tal”, tentando... Aí ela falou assim “não, mas a culpa é minha”. Aí eu falei “por que a culpa é sua?” “Porque fui eu que casei com um negro”. Gente, nossa senhora, naquela hora, sabe quando te dá um mal-estar, você não dá conta nem de... Aí eu “nossa então tá”. Assim, eu falei alguma coisa pra ela, mas não acho que... Nem lembro porque

eu estava tão atordoada que eu peguei, paguei e saí. Mas assim, foi um tapa na cara. Eu me senti mal, assim, o dia inteiro, pensando naquilo. Ou seja ela é culpada porque casou com negro, ela não devia ter se casado com um negro, aí a menina vai continuar sendo discriminada.

Mazvita: Ela concorda que deve discriminar mesmo...

Paula: Aí a gente já falou um pouco. Sua cor influencia sua vida pessoal? Claro que sim, né?

Dalila: Pois é. Nessa questão da vida pessoal, eu falei da relação com amigos, na família e namorado. Eu falei da família... Mas a minha família é bem misturada, tudo quanto é cor, ascendência diferentes.

Paula: Mas por que você falou namorado?

Dalila: Namorado, porque eu acho interessante. Meu namorado é branco, transparente, bem branquinho, e a maior parte da família dele é bem branca também. Ele tem pessoas negras na família, mas a maioria da parte do pai dele é branca. E assim, nunca foi, até o presente momento, nunca tive nenhum problema. Eu nunca, que me lembre, nunca me senti discriminada pela família dele. Eu convivi com tios, com avô, com primo...

Paula: Ainda bem, né? Gente tem um... Interessante sobre as mulheres negras, talvez até vocês já tenham tido contato com a Sueli Carneiro.

Mazvita: Eu li alguma coisa do livro da Sonia Giacomini pra eu escrever meu artigo lá, mas era das mulheres na época da escravidão e da recém libertação. Mas essa questão da vida pessoal eu não entendi muito bem a pergunta. Eu achei muito ampla, aí eu parei pra pensar. Aí eu estava falando aqui que claro que influencia, é presente, mas eu destaquei um ponto que, assim, é uma coisa que me angustia que, assim, é recorrente. Eu fico me questionando sobre o que eu faço, qual é a minha contribuição quanto a esses conflitos raciais. Então aqui eu não tenho uma postura panfletária, de ficar fazendo campanha, de ficar conscientizando. Muitas vezes eu vejo uma coisa e eu vejo e tal, mas eu poderia ir lá. Às vezes eu recrimino a pessoa, sabe? Mas eu não tento mudar, discutir com aquela pessoa ou argumentar, mostrar pra ela outro ponto de vista, pra tentar mudar. Eu acho que isso é uma coisa que me angustia. Não que eu seja... Eu não acho que eu seja alienada, talvez eu já tenha sido, mas não sou hoje. Eu tento ser consciente ou conscientizar as pessoas, mas eu sempre tenho esta impressão de que poderia fazer mais, sabe? Então eu fico assim. É uma coisa que me angustia, me afeta pessoalmente. Não na relação com os outros, mas na minha relação comigo mesma.

Paula: E você Dalila? Você acha também que poderia fazer alguma coisa?

Dalila: Ah eu acho que eu nunca parei pra pensar não. Mas eu acho que é o mesmo posicionamento da Mazvita. Às vezes você ouve uma coisa ou outra, mas aí a gente não participa, não toma posição de nada.

Mazvita: É, não é que eu não faça nada, quer dizer, eu converso. As pessoas mais próximas... Nas minhas aulas eu coloco, sabe? Eu procuro discutir isso e tal, mas não exagero []. Não é uma bandeira minha, eu não carrego uma bandeira, a bandeira da raça negra. Talvez eu poderia. Não que eu pretenda adotar e ser atuante, engajada, não porque eu acho que vale a pena ou qualquer coisa assim, mas não sei, não tenho isso em mente. Mas algumas outras coisas... É um processo, assim. Acho que vai caminhando. Você tem que ver também o que você pode fazer, o que você alcança, quer dizer, dois trabalhos que eu fiz aqui na faculdade foram sobre, envolviam a questão racial. Um vai ser publicado agora, um artigo lá sobre Monteiro Lobato e que é sobre a questão racial em

Monteiro Lobato. Nas minhas aulas, ano passado, têm os feriados que geralmente a gente faz *Valentine's, Halloween*, e a aí um dia lá eu peguei o dia da abolição, o dia 13 e aí eu fui falar disso com os meninos e tal. Não foi um enfoque muito racial, mas sabe? Trazer essa discussão pra sala. Não que eu vá lá fazer, falar “você não podem ser assim. Vocês não podem ser assado”. Mas eu acho que aludir, discutir essa questão eu acho que é mais a minha maneira de estudar, mais a minha maneira de lidar com isso.

Paula: Eu acho que como professora eu tive essa experiência semestre passado. Você chegar e falar “você não pode”, você tem que explicar o porquê. Aí antes de falar que não pode, você tem que mostrar todas as consequências das ações, não pode falar “não, você é racista. não pode ser racista”. Mas “por que você é racista?” não acho que essa questão porque ela tem que...

Mazvita: Eu acho que muitas vezes as pessoas nem sabem como elas são racistas. Uma amiga nossa, que a gente tem comum, é branca. Aí esses dias ela ficou ofendida porque eu falei pra ela que ela tava sendo racista, porque ela tava chamando uma pessoa negra de “moreninha”. Aí eu falei “não é moreninha. É negra. Por que você está chamando de moreninha?”. Ela ficou ofendida, porque chamei aquilo de racismo. Então, quer dizer, ela nem tem consciência de que ela está sendo racista. Ela “mas eu não sei se ela se considera negra ou não”. “Você está vendo que ela é negra. Você está julgando que ela não quer ser negra”.

Paula: É... do negro acompanhado de fator negativo. Negro é xingamento até hoje. Falar “não, AQUELE NEGRO, ESSE NEGRO”. Essa entonação já mostra eu estou xingando ele. Por isso que as pessoas tentam evitar.

Mazvita: Ontem no MSN eu estava conversando com a [nome de pessoa], e eu falei que estava respondendo o questionário ontem à noite. Aí ela falou, que isso a gente já conversou algumas vezes, que ela fica intrigada porque se ela sair na rua com uma camiseta escrita 100% branca ela disse que ela vai ser apedrejada e tal. Aí eu não queria mais discutir, porque eu estava respondendo “não [nome de pessoa], depois a gente discute isso mais”. Aí ela disse “não, eu quero discutir mesmo”. Aí a gente marcou de conversar “você vai arrumando os seus argumentos, que eu vou arrumando os meus de cá. Depois a gente falta uma aula pra conversar sobre isso”.

Paula: Tem que faltar uma aula mesmo, porque pra convencer as pessoas...

Mazvita: Então assim. Eu acho que as pessoas não têm esclarecimento. Acho que falta informação a essas... A discussão do assunto, eu acho que chegar e falar “não faça isso”... A gente tem chegar e ver por que isso é assim, isso existe e por que, assim, como que muda.

Paula: A gente está chegando no ponto máximo de hoje aqui. Vai ser interessante. Como que você analisa diversidade racial dos alunos em seu curso de graduação?

Mazvita: Pois é. Eu coloquei assim que não é a desejável, está bem aquém do que seria, quer dizer, quase não há diversidade. Existe uma maioria branca, de outras raças, a presença de negras é bem menor. E desses que existem é bem menor ainda os que se consideram negros, que se declaram negros. E aí outra coisa que eu estava pensando lá. É que existem esses negros, se considerando não negros. Alguns estão aqui, mas normalmente eles têm as condições econômicas... São piores. Ou então são pessoas que têm que trabalhar pra se manter. Pessoas que têm que trabalhar pra ajudar na renda da família ou então elas não podem se dedicar muito ao curso. Aí muitas vezes elas têm que ou

trancar ou então elas têm que fazer a licenciatura simples, porque leva um tempo menor. Ou elas não podem se dedicar pra estudarem o inglês, porque adquirir uma língua estrangeira é mais difícil e então precisa de mais tempo. Muitos, a maioria do pessoal da turma faz curso fora e essas pessoas não têm dinheiro pra fazer o curso. Elas têm que ficar e se limitar mesmo estando aqui dentro. Elas têm as limitações, elas têm que ficar na simples ou então tem que terminar o curso num tempo maior, porque tem que trancar, porque esse semestre tem que trabalhar. Não está dando certo ou reprova muito e quando não abandona o curso então eu acho que esses fatores também vêm junto com o fator racial, fatores que acompanham o fator racial.

Paula: É. Eu lembro na minha turma eram duas meninas: eu e outra que a gente podia chegar e falar “as duas são negras”. O resto podia até falar “ah, todo mundo é negro”. No Brasil a gente ouve isso. “Todo mundo é miscigenado”, mas caracterizado mesmo...

Dalila: É. Eu coloquei isso. Assim a olho mesmo nu, você pode não saber caracterizar quem é quem, não pode... Tem muita gente com ascendência negra ali, mas na nossa turma mesmo, quem se vê no caso, que a gente vê negra lá na nossa sala somos nós. Quem se declara mesmo.

Paula: Então continua a estatística: duas este ano, duas ano passado.

Dalila: Fizeram a pesquisa na nossa sala, você lembra? Uma menina daqui da universidade estava fazendo uma pesquisa sobre... Não sei, eu acho que era porcentagem de negros na universidade. E da nossa sala quem que quis se declarar negra fui eu e a Mazvita.

Mazvita: Sim. Tem outras pessoas que se for considerar a cor, da mesma cor, se for considerar cabelo... Cabelo enrolado então... Questão de se considerar também, eu acho. De se entender, sei lá, se ver.

Paula: Qual a sua experiência como professora de língua inglesa?

Mazvita: Só voltando à outra questão, eu acho que o fato de ter menos negro na graduação é que a universidade é o lugar de saber e tal, da discussão. Eu acho também que você vê isso manter, porque lá na sala se a gente for tentar falar sobre racismo a resposta vai ser essa mesmo “não, não existe racismo [], tudo misturado”, porque não é um assunto que interessa a eles também. Quer dizer, não é interessante pra eles. Como é uma minoria, esse assunto nunca vai ser debatido, nunca vai ser considerado. Com raras exceções de interferência dos professores.

Paula: As pessoas não aceitam de jeito nenhum. Nossa, eu já tentei falar com pessoas brancas sobre raça racismo, e é difícil mesmo falar. Aí eu lembro da [nome de pessoa] a gente conversando com a [nome de pessoa], que era nossa supervisora na época. Ela falando “mas a gente não pode falar mais negra. Tem que falar afro-brasileiro. Mas e o branco? A gente pode falar que a pessoa é branca”. Aí tem assim uma série de fatores que deixa a gente mais confusa. Se você for tentar discutir a pessoa já vem com esse discurso da democracia racial, que nós todos somos miscigenados e não deixa você ir pra frente. Então pra desconstruir isso é difícil, eu acho. Qual a sua experiência como professora de língua inglesa?

Dalila: A minha experiência é só de um ano.

Paula: Aqui?

Dalila: Ano passado e aqui. Só... Nunca dei aula em outro lugar, não. Primeiro semestre de 2006, segundo semestre e esse primeiro semestre os dois níveis iniciantes: Inglês 1 e 2.

- Paula:** E você?
- Mazvita:** É, o meu é de um ano também no Centro de Línguas. Também uma turma em cada semestre de nível pré-intermediário, que é o nível 3. Com orientação da professora [nome de pessoa]. Cada turma tinha em média 25 alunos.
- Paula:** Vocês sentiram alguma coisa sobre a cor. Sua cor influenciou nas aulas, algum...
- Dalila:** Eu acho que teve disso comigo. Tinha uma aluna que era bem branquinha assim, sabe? Não sei se ela pensava sobre racismo e tal, mas eu acho que ela me olhou diferente no primeiro dia de aula. Mas depois foi tranquilo. A gente fez amizade [].
- Mazvita:** Porque você é negra, mas você sabe inglês.
- Dalila:** Tem isso também. As pessoas têm essa crença [] saber inglês vai [] seu *status* [] pode ser isso também.
- Mazvita:** Eu acho que na minha sala, quer dizer, eu acho também que quando você está começando você tem tanta coisa na sua cabeça que eu acho que eu não percebi olhares e tal. Mas eu sempre, no primeiro semestre não, porque foi muito problemático, primeiro semestre você dar aula é chocante. Daí no segundo eu tentei levar pra fazer a revisão que era do [nível] 3. Aí naquela aula de revisão eu levei o alfabeto numa música africana, que eles usam na África pra ensinar o alfabeto. E a gente fez uma discussão boa, assim, nesse dia. Eu achei que eu estava menos preparada pra discutir o assunto do que os alunos, mas aí uma aluna, eu achei isso muito interessante, que era a aluna, assim, se tivesse que usar o critério de aparência, ela seria a aluna negra, sabe, na sala, porque são poucos. Aí eu pedi, eu perguntei, é lógico que eu ia passar novamente a música, mas eu fiz assim por hábito, fui perguntar se eles queriam que passasse de novo. Todo mundo quis. Ela não queria que passasse e ela foi bem veemente ela falou um NÃO. Quer dizer, no segundo dia de aula que aluno que vai falar não pra professora? E ela não queria. Eu acho que aquilo estava incomodando ela, aquela discussão. Achei muito interessante.
- Paula:** Você tinha falado antes que era a música da África e tal?
- Mazvita:** É. Eu passei primeiro, eu trabalhei, porque é assim: é como um poema e tem as palavras do poema, vai contando uma historinha. São as palavras e as iniciais são as letras do alfabeto na ordem certinha. Mas é um poema, 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, porque eles achavam aquilo, porque que não era. Uns achavam que era poesia, outros achavam que era narrativa. Foi discutindo 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, aí depois que passou, a gente discutiu a questão, como que os negros vieram pro Brasil, falou um pouco sobre racismo... Foi também dentro do tempo que a aula permite, porque é curto. 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 se 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 anos, 16 anos. Ela falou QUE NÃO, 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 e aí... Mas eu continuei trazendo os assuntos.

Paula: Isso no nível 2?

Mazvita: No nível 3.

Paula: Isso é ótimo, porque já dá pra trabalhar esses temas.

Dalila: É que a gente já tinha conversado. No nível iniciante eu acho difícil é levar temas diferentes. Por pouca experiência de sala de aula, no primeiro semestre mesmo 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 tal. E aí no segundo semestre foi Inglês 1 e aí eles não tinham praticamente nada de língua pra discutir assuntos de outras culturas.

Mazvita: E se for ver o livro... O livro não tem nada de raça negra.

Paula: É isso que eu queria falar com vocês. O *New English File* não tem nenhuma figura.

Mazvita: Ele é extremamente exclusivo, aquele livro. Até quanto à mulher. É cada piadinha machista que ele tem, aquele livro. E aí eu procurava, que eu tinha que usar o livro, mas eu procurava falar que tinha muita coisa ali...

Paula: Você fala do [livro] vermelho? Como assim piadinha?

Dalila: Eu estava dando profissões e aí tinha muito vocábulo que favorece mais o homem. Não tem aquele vocábulo neutro, palavras politicamente corretas.

Paula: Ahh... Era tudo *man, postman*...

Dalila: Isso. E eu tentei levar nomes diferentes que a gente poderia substituir e tal...

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

Paula: E qual que era a reação dos alunos?

Mazvita: Eles brincavam, falavam assim “ah, claro”. Mas eu perguntava as meninas “você não dirigem, não estacionam e tal?”, “todo homem aqui é ótimo pra estacionar?”, aí discuti e tal, assim, mas eles encaravam numa boa nessa turma [] porque é uma turma mais pessoal da faculdade, aluno mesmo da graduação. Era mais tranquilo discutir as coisas com eles com esse pessoal que é aluno aqui da universidade. Quando é aluno de segundo grau, que é o caso daquela outra menina é mais difícil assim [].

Paula: Igual no semestre passado. Uma menina falou “não, professora. Não tem muito negro no Brasil”. Eu virei pra ela e falei “como assim?” e a [nome de pessoa] do lado fez assim, tipo assim “você está louca, menina?”. “Você está falando de preto mesmo, preto retinto?” Ela falou “é” e eu “ah tá. Mas isso aí também há controvérsias. Vai lá na minha família pra você ver cheio de preto retinto que tem”. Mas é difícil, porque ela também não tem formação, tal... Não estuda e além da religião, que eu acho que influencia demais, porque ela era evangélica e se você falasse qualquer assunto ela “é pecado, é pecado, pecado”. Aí que é mais difícil. Um dos problemas, uma das... Uma das questões mais intrigantes dessa pesquisa foi como que eu vou trabalhar, como

que eu vou discutir esses assuntos em sala de aula em níveis iniciantes. Aí eu li um texto, que depois até eu quero passar pra vocês, eu acho que de um autor chamado Smyth, ele fala que é o que a gente está fazendo, que é uma sessão colaborativa, reflexiva, crítica, a gente está refletindo criticamente a situação, aí o que a gente, assim, concordar o que... O consenso que a gente chega aqui, a gente pode levar pra sala de aula em níveis iniciantes. Então, se gente acha que tem poucas figuras no livro ou piadas machistas, sexistas ou racistas, o nosso consenso é “não tem que haver isso, então vamos mudar essa situação”. A gente leva outras realidades pra sala de aula, sem o aluno poder discutir, porque ele ainda não tem língua pra poder discutir.

Dalila: Fazer contato com outro material, com culturas diferentes.

Paula: Isso que a Mazvita fez já é uma forma de consenso levada.

Dalila: O que eu tentei levar diferente no Inglês 1, porque eu dei aula no Inglês 1 semestre passado... Que o livro só fala de *British Culture* só. [Então eu levava [e que *British Culture* só...]

Mazvita: [e que *British Culture* só...]

Dalila: Não, e é uma cultura [] 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. Discutia sobre estereótipos. Foi numa unidade que falava sobre nacionalidades. Então eu tentei falar sobre várias outras culturas, não ficar só no livro, naquela coisa cultura britânica e tal, a pontualidade britânica e aquelas coisas.

Paula: Tem um texto legal naquele *New Headway* que fala que os britânicos não são os mais pontuais. São os alemães. Aquele azul eu acho que fala disso. Pois é. A gente pode levar esse consenso, figuras pra sala de aula. Por exemplo, um exercício que eu acho interessante é pegar nome de profissões e pessoas de diferentes etnias, das mais básicas às mais, assim, elevadas, por exemplo: executivo, aí vai, eletricitista... “Quem é eletricitista nessas figuras aqui?”, sabe? Pra desconstruir essas coisas. Mas coisas reais mesmo. A gente pega em revistas depoimentos e tal, pra desmascarar isso, entendeu? “Não, o negro só pode ser eletricitista ou então empregadas domésticas” ou isso ou aquilo, aí você pega uma negra executiva e já...

Dalila: Uma coisa interessante e que às vezes a gente faz sem perceber: eu tentei colocar nomes diferentes, nome mesmo nas histórias. Só tem nome John, Sally só esses nomes ingleses, assim. Aí teve uma vez que eu coloquei um nome africano, e aí a pessoa leu aquilo e ela “não, mas que nome é esse? Que trem mais esquisito. Isso é homem ou mulher?”. Aí eu “gente, é um nome diferente, fugir um pouco”. Fui dar um exemplo no quadro e coloquei outro nome diferente e eles estranharam.

Mazvita: Outra coisa: um dia, uma aula que eu fiz também essa questão de incluir assim, eu procurei incluir vocabulário assim, discriminação, escravidão, e alguns alunos já até conheciam esse vocabulário em inglês, o que foi uma surpresa boa, assim. E rendeu. E aí eu trouxe revistas de escravidão e tal. Estava falando sobre a escravidão que ainda existe no mundo hoje, os tipos de escravidão e tal. Eu acho que trazer isso pra sala, não diretamente pra eles discutirem, mas pra estar presente.

Paula: É. Insumos a mais sobre isso, porque não dá pra discutir... Você pegou nível 2? Nível 1. Não dá pra vocês discutirem a situação econômica dos negros no Brasil em inglês.

Dalila: Eu vou começar a falar em português.

- Paula:** E foge do nosso propósito, que é língua inglesa. Eles não vão aprender inglês. Eles vão ficar falando de geografia, história... Agora o nível 7 já dá pra [] dos alunos.
- Dalila:** Do nível 7 até o Centro de Línguas indica aquele livro *Taboos and Issues*. Aí a gente fez uma votação, mas eu não separei quais opções. Eu coloquei pra eles sugerirem outros temas. Eu quero ver se eles... Porque lá, entre os temas, tem racismo e tal, e aí eu não sei se eles vão optar por esse tema na discussão. [mas eu acho
- Mazvita:** [Aí você fala assim primeiro “eu escolhi racismo”].
- Paula:** Não é que não pode fazer isso, mas a gente tenta fugir desse papel do professor tradicional. No semestre passado parece que eles não tinham escolhido esse assunto, que era raça e imigração, aí eu falei, eu tirei uns que eu tinha escolhido que era, por exemplo, assédio sexual, eu falei “gente, eu não vou trabalhar isso”, aí cheguei pra eles e dei outra coisa.
- Dalila:** Eu falei assim que eram só sugestões, que a gente poderia chegar ali em um consenso em alguns temas, mas a gente poderia a partir de uma discussão sugerir outro assunto. Eu levar uma necessidade deles em relação à língua... Aí, por exemplo, um tópico gramatical que eles têm dificuldade, não tem como trabalhar aqui dentro do tema então vamos levar um tema diferente.
- Mazvita:** Eu acho que é um professor autoritário, não sei... Quer dizer, se você acha que você sabe que é importante a discussão daquele tema, quer dizer, talvez os alunos não tenham escolhido porque eles não têm essa consciência de que é importante. Se você tem essa consciência eu acho que não é mal nenhum você trazer essa discussão, até porque você não vai impor sua opinião pra ninguém. Vai discutir o assunto.
- Paula:** Foi isso que eu fiz no tema raça e imigração. Passei aquele filme *Crash*, que eu acho que a [nome de pessoa] passou pra vocês e um aluno falou assim pra mim, ele não foi na aula no dia do filme, e no outro dia ele foi e pegou o final. Eu falei “vocês tem que assistir o filme, o começo pra não ficar perdido. O filme é interessante”. Ele falou “não, não quero assistir esse filme não”. “Sério? Por que?” “Não, é muito triste e não gosto de filme assim não”. Aí eu falei, na hora fiquei com tanta raiva, eu sou muito assim, emotiva, como é que eu falo? Esquentada na aula. Aí eu falei assim “não, menino você tem que assistir filme só de romance? Assiste outras coisas”. E ele ficou lá. Nem era menino, era um homem já. Mas casou direitinho com o tema. Eu levei perguntas, assim, perguntas bem sutis e outras que eram um tapa na cara tipo “você já discriminou alguém?” “você já foi discriminada?”. Eu falando da minha experiência. Aí quando falava, “não, eu nunca discriminei ninguém não” aí eu ria, aí eu contava minha experiência. Eles não falavam em nenhum momento que racismo era quando você discrimina uma pessoa pela raça ou pela cor aqui no Brasil. Pela cor que mistura com raça... “Não, racismo é quando tem uma pessoa, por exemplo, deficiente, que eu não gosto da pessoa”.
- Dalila:** Ahhh eles não falaram sobre raça...
- Mazvita:** Nosso no Inglês 7 ?
- Paula:** Inglês 8. “Racismo é quando uma pessoa vem lá do nordeste aí vai pra São Paulo, aí as pessoas não gostam dela”. Racismo contra homossexuais... Eu falei “gente, isso não é racismo”. Eles estavam evitando [] porque eu era negra.
- Dalila:** Eles não chegavam no assunto.
- Paula:** Eu acho que eles ficaram com medo de me ofender.

- Dalila:** Tem isso também. Pode ser que os alunos não optam por esse assunto por eu ser negra, pra não discutir. “Ahh eu não quero discutir com a professora, dá conflitos e tal”.
- Paula:** E aí perguntei assim “você se casaria com uma pessoa negra? Que eu acho que é o ponto assim mais... E eles “CLARO”.
- Dalila:** Eu posso contar uma coisa, depoimento? Não tem nada a ver com o assunto.
- Paula:** Pode.
- Dalila:** Mas é sobre isso. Eu tenho uma amiga, que eu falei que a gente foi ao *shopping* e tal. É casada com um branco. E aí ela é a segunda esposa dele. Ele já é alguns anos mais velho que ela, e aí há uns três anos ele pegou e fez vasectomia pra não ter filho com ela, dizendo ele, o argumento dele, é que ele não queria ter mais filhos, porque ele tinha tido seis filhos com a primeira esposa dele, que ele não queria ter mais filhos. Assim, ele não conversou com ela, foi lá no hospital e fez vasectomia. E com esse argumento ficou claro que não queria ter um filho com ela. O bebê poderia nascer negro, de cor.
- Paula:** Ai, gente. Isso é terrível.
- Dalila:** Isso foi tão triste...
- Mazvita:** Mais triste é a mulher ficar com uma pessoa dessas.
- Dalila:** Então... E aí ela não enxerga isso e tal. Eu lembro que na época a gente conversou com ela e tal, tentou ser bem delicada e tal com ela, porque ela estava muito triste, mas continua do mesmo jeito.
- Mazvita:** Essa amiga nossa que chamou a outra lá de “moreninha”, um dos argumentos dela pra dizer que não é racista é que ela já namorou um negro. Ela não é racista porque ela já namorou um negro, aí todas as outras coisas ela não percebe que está sendo racista não. Mas como ela namorou um negro...
- Paula:** “Eu ATÉ já namorei um negro”. ATÉ... Já aí... Gente, isso é terrível. Mas enfim, seus alunos são racialmente diversificados? Aqui no Centro de Línguas?
- Dalila:** Assim, se a gente for olhar cor, não é não. Não tem muita gente que é negra, mesmo se você olhar assim algumas pessoas. Mais eu já tive dois alunos que eles eram negros, assim, bem puros mesmo. Tinha um aluno que ele era o africano, inclusive ele era bolsista aqui no Centro de Línguas e ele morava lá na CEU.
- Paula:** Era rico. Esses africanos ricos que vêm pra cá...
- Dalila:** E o outro aluno brasileiro, mas ele era bem negro mesmo. Se olhar a cor não era muito diferente.
- Paula:** É por causa daquilo que a Mazvita estava até falando. Que a universidade acho que é a última instância do saber, e o negro não pode ter esse saber. Ele já nem consegue chegar ao segundo grau.
- Mazvita:** Uma coisa que você falou agora da universidade eu fiquei pensando. Os alunos que eu tenho, desde o primeiro semestre que era problemático, com a pele mais escura, eles normalmente não são graduandos, não são da comunidade universitária. Eles são pessoas de fora que vêm fazer o curso aqui.
- Dalila:** Geralmente meus alunos eram universitários e um fazia História e o outro fazia Engenharia.
- Paula:** Mesmo assim é pouco, né gente? Eu só tive uma semestre passado.
- Mazvita:** É... Eu tive quatro. Com este semestre que tem um, mas eu não tenho certeza se ele é da universidade. Mas ele é um senhor, assim...
- Paula:** São poucos aí o *status*, a língua também ela é uma forma de exclusão. A gente já chega nisso: o que você entende por língua e linguagem? Falando em língua inglesa, a língua inglesa também vai ser um fator de exclusão. Quem tem

acesso a essa língua? Poucos. Hein, o que vocês... O que vocês entendem por língua e linguagem ?

Mazvita: Olha a Dalila que é da linguística... Eu vou passar a palavra pra ela, porque eu sou da literatura.

Dalila: Eu não relacionei muito a essa questão de raça. Eu falei que é um sistema de códigos linguístico instável. Se você pega uma língua hoje ou uma língua tantos anos atrás é diferente e aí dentro desse código, ele está relacionado à história e cultura de um povo e também é por meio desse código que as pessoas vão se comunicar. E linguagem... As formas de realização da língua nos diferentes contextos sócio-histórico e cultural também. E aí tem as linguagens formal, informal, verbal, não verbal. Falei mais sobre isso, mas [] como ela é a cultura, ela pode excluir uma outra cultura [] acesso a outras culturas também. Quem não tem acesso a uma língua, não pode conhecer o outro e excluir pessoas que não sabem.

Paula: Tem expressões, né gente? Quer dizer, “moreninha” a gente já falou, “mulata” que é uma forma de mesclar mula, o animal mula, a mulata vem da mula, é estéril, não pode ter filho. Ela é só bonitona. “A coisa tá preta”, quando a gente fala “nossa, a coisa tá preta”. Por que esse “preta”? E aí vai... A língua, a todo momento, ela está ratificando os preconceitos então []

Mazvita: E no caso da língua estrangeira, quer dizer, o acesso a essa língua estrangeira, a língua estrangeira então é *status*. Você saber outra língua, saber outras línguas, você tem mais *status* socialmente por isso. Tem mais oportunidades e tal. E o acesso do negro a esse bem social é bem menor.

Paula: Isso... O que, assim, o negro ter acesso a língua inglesa não vai resolver o problema porque mesmo que chegue a ter acesso não vão ser todos os negros, assim, como são todos os brancos. É uma classe média alta que têm acesso.

Dalila: Está relacionado à questão econômica.

Paula: Eu acho que pra ir além tem que resolver essa questão racial sim. Por isso que o meu problema em relação... Eu sou favor das cotas, mas eu não sou a favor do argumento “não, porque não têm negro nos cursos ditos de elite”. Esse é um argumento falho. Não tinha que ter curso de elite, entendeu? Eu acho que eu não vou falar isso por aí, porque senão o povo vem com mil pedras na mão. Eu acho que tem que ser mais elaborado o argumento.

Mazvita: É. Mas eu acho também, quer dizer, você abordar a questão racial, como a gente estava falando aqui, não é uma coisa direcionada aos seus alunos negros. É a todos. Você tem que trabalhar esse assunto. É um assunto da sociedade, independente da pessoa ser negra ou não. Quer dizer, também colabora você discutir esse assunto. Mesmo que você não tenha nenhum aluno na sua sala que seja negro, isso não impede você de discutir isso com eles, tratar essa questão com eles, porque isso afeta a vida deles e eles vão afetar a vida de outras pessoas que são negras.

Paula: Esta era a minha próxima questão, que eu ia perguntar pra vocês: por não ser diversificado você acharia algum problema de trabalhar esses temas? Aí você já...

Dalila: Como? Repete.

Paula: Por não ser diversificada sua turma, os alunos no ano passado... Só tinha aluna negra, mesmo assim ela não ia todos os dias. O resto era branco. Tinha gente branca assim que você falava “nossa, é europeu”, que ficava aquelas bochechinhas rosinhas, mas eu levei do mesmo jeito. E essa turma do ano passado foi muito... Do semestre passado, foi muito interessante porque tinha

de tudo lá: tinha um menino que era homossexual, que não era, assim, assumido e a gente falou de homossexualidade, de casamento gay. Eu acho assim... Eu acho que eu fui muito corajosa [porque falar desses assim

Dalila: [Quando a pessoa ainda tem conflitos assim...

Paula: Ele ficou caladinho, assim, na aula. Na hora da discussão em grupo um aluno saiu da sala porque ele era crente, aí ele “não, é pecado. Eu não quero falar disso”. Eu assim “gente, que eu estou fazendo meu Deus!”. Mas tem que levar mesmo, eu acho. E a gente chega na última: em sua opinião o que ensinar e aprender a língua estrangeira?

Dalila: Eu coloquei que ensinar, de acordo com a minha concepção de língua e linguagem então é ensinar e aprender o código linguístico estrangeiro, ensinar a se comunicar, a interagir com as pessoas nesse código, e ensinar e entender também as culturas relacionadas a essa língua. Eu acho que envolve tudo além daquilo que a gente já estudou, que é ajudar a cognição dos alunos e tal, de discutir diferentes opiniões sobre vários assuntos e tal. A gente está ensinando língua estrangeira, a gente está discutindo isso também.

Mazvita: É. Não é um método em si. Você não ensina a língua falando “olha”, pelo menos abordagem que a gente usa aqui não é assim, “sujeito é esse, o predicado é tal e tal e tal”. A gente estuda a língua falando de vários assuntos.

Dalila: É. Usando mesmo a língua.

Mazvita: Eu acho assim... Eu concordo com que a Dalila escreveu, é tudo isso sim, mas eu acho que muitas vezes o professor de língua estrangeira ele se absteve de uma coisa maior que é ensinar, quer dizer, você está ali pra ensinar o aluno no nível 3 o passado simples? Quer dizer, eu acho que ensinar é mais do que isso. Vocês todo dia percebem os conflitos das pessoas, vocês ensinam, quando você está trabalhando, as pessoas a se relacionarem em grupo, a trabalharem em grupo, elas se desenvolverem...

Dalila: Ser professora, de qualquer assunto, você vai ensinar mais coisas...

Mazvita: Você está formando uma pessoa ali, independente do assunto. Nosso caso de língua estrangeira, digamos que uma coisa tida por muitos como acessória, não é uma coisa extremamente necessária pra a formação, quer dizer, se você pode viver sem saber uma língua estrangeira, mas isso não deixa... A gente estuda aqui cinco anos, trabalha tudo isso. Não é por que a gente vai ensinar uma turma um semestre, que é um tempo rápido, então o contato com a turma é menor, que você vai deixar, que você vai dar as costas pra uma série de coisas que você observa, que você poderia ajudar, que você poderia trabalhar na formação deles. Eu acho que pelo menos meus alunos do semestre passado eles percebiam isso, assim, bem. A gente foi, discutia essa questão da formação, a gente discutia, eu procurava discutir muito, porque eles estavam aprendendo coisas, assim, simples da vida mesmo, sabe? De relações humanas, de meio ambiente, de coisas assim. Às vezes eu acho que sou muito de dar sermão, muito de ficar discutindo as coisas, muito de ficar pensando nas coisas, e aí eu tentava discutir isso com eles e aí eles perceberam. No dia da confraternização lá, e eles falaram disso, da questão que eles admiravam muito a profissão de professora, a gente foi conversar, eu fui falar que estava difícil e tal, a maioria deles eles não eram professores, mas eles falaram que admiram, porque você trabalha você muda a pessoa, eu toco a vida da pessoa ensinando. Então eu acho que a gente tem que tomar cuidado. A maneira que a gente vai fazer isso, como a gente vai mudar a vida daquela pessoa...

Paula: É. Nos questionários do semestre passado um aluno falou que as minhas aulas eram revolucionárias justamente por isso. Era nível 8, tinha que levar temas polêmicos, eu sempre perguntava algo polêmico pra eles, pra discutirem e tentarem chegar a um consenso, pensando que a língua estrangeira, e roubando isso de alguém que falou pra mim, não sei quem, se eu li num livro, que é você se significar naquela língua. Então você já significa numa língua materna, agora você vai aprender a significar em uma língua estrangeira. Eu acho importantíssimo isso pensando na questão racial. O racismo não é um problema do Brasil. Ele tem suas particularidades aqui, peculiaridades... Mas é um problema mundial. Tem racismo na China, tem racismo nos EUA, que todo mundo acha que é o pior, racismo na França... Então a língua ela vai ser uma forma de significar esse conflito racial, e a forma de usar ela vai ser essencial na sala de aula. Como esse aluno vai conseguir significar racismo, raça, ele mesmo como aluno, o posicionamento dele, questionamentos que ele vai fazer, vai moldar, se a gente levar, se seguir só o *New English File*? É aquela figura... Se não tem nenhuma figura negra, nada, nem de outra nacionalidade, só tem uma no Inglês 4 que é de uma menina que é húngara. É uma mulher húngara, [o resto é tudo britânico ou americano que...

Dalila: [Se colocar

Paula: E aí vão surgir outras coisas, porque essa ojeriza ao árabe, aí pra falar de Iraque, gente e isso aí dá.... É uma bola de neve. Bom, gente, eu acho que foi isso. Eu tenho um presente pra dar pra vocês, que é um livro, o livro é *Raça e Etnia na Sala de Aula*. É alguma coisa assim... Só que ele tem... Que ele tem atividades pra trabalhar em sala de aula de língua inglesa e língua portuguesa. Eu pensei em trabalhar atividades, eu tenho meu parecer sobre as atividades, se vocês optarem por trabalhar alguma atividade depois a gente faz um contraste, porque eu tenho minha opinião sobre elas. E ela explica também a importância de trabalhar. Só isso. Achei lindo. Achei que vocês falam muito bem...

Dalila: Eu achei minhas respostas aí por escrito bem simplesinhas. Na fala gente fala mais e tal...

Mazvita: Então a gente está encerrando entrevista...

Dalila: às 10h52

Anexo C

Livro de histórias das estudantes de Dalila



RACE MATTERS

Short stories



Dalila
Organizer
November
2007/2

*To the students and teachers from
Centro de Línguas/UFG, to Paula de
Almeida da Silva and to Mazvita*

The teacher's note

This selection of short stories is the result of a work developed during the period of four lessons with a group of English VII at Centro de Línguas/ UFG. I took part of the research *Reflexões sobre Raça e Racismo em Sala de Aula: uma pesquisa com duas professoras de Inglês* conducted by the master student Paula de Almeida da Silva. After taking part of reflective sections, in which we discussed about Racism, the theme was brought to classroom.

The aim of working on Racism with the students was to raise their interest and develop their awareness on the topic by providing them opportunities in which they would contrast different points of view related to racial prejudice. After four lessons of discussions, students were encouraged to write a short story in which racism should be approached. The best stories were chosen to take part of this selection. The criterias used were appropriateness of language (grammar, cohesion, coherence), plot development and originality.

In conclusion, we have the pleasure, the students and me, to dedicate these short stories to all students and teachers from Centro de Línguas. We invite you to enjoy the reading, think about racism and write your own story on it.

Summary

The sad and unforgettable situation.....	5
Breaking the handcuffs	6
Learning with a mistake	8
We all deserve respect.....	9
I'm alone, is it healthy?.....	10
Confusion in the shopping center	11

The sad and unforgettable situation



My name is Juliana. When I took this photo I was 3 years old, now I am 23 years and this boy was my friend. Today he is my husband. We had a bad experience on that day.

He was my neighbour and we passed all the day together, playing on the street. Then he asked me if I wanted to go to a shopping center to play in a kid island. It was a place with a lot of toys, so I said 'yes'.

We arrived there and everybody looked at us as if we were disgusting animals, but we didn't care about it because children don't see bad things. So we wanted to play at the dance's place but the security guard stopped us and said that we could not play at it because the white children's parents didn't want

their children to play in a place where black children played.

He expelled us and everyone began to shout: "Go away ugly black children! You are disgusting!" We ran and cried. We told our parents what had happened and they denounced the kid island. But nothing happened. We received some money but the place kept working like before. We didn't want money; we wanted just respect because we were children like the other ones. Until today we remember that and become sad about the situation.

By A.C.O

Breaking the handcuffs



Bombs were exploding everywhere. Most of people perished in the war. Somalia was being destroyed because of a civil war. Kuala Krept, a young physicist, had to cross the boundary of her beloved country. At first she refused to go away, but it was not a good time to stay in a belligerent country. Eventually she decided to leave Somalia and she went to South Africa. It is hard to believe that, in the year of 2029, I need to face this kind of problem', she thought.

This exile was not totally bad for her. South Africa was a developed country, thus she could research several discoveries

concerning global warning. She was supposed to calculate the amount of water that could liquefy and inundate coastal cities. Ms. Krept loved this planet, therefore she was seriously committed to the matter.

One day her phone rang. She was invited to a great summit on sustainable development. Suddenly she started to wonder about the clothes that she would be wearing. Kuala went to a famous shopping in Pretoria, the capital of the country. She felt an unpleasant feeling there because everything happened as if everybody was looking at her. Hence she rushed her purchases and left the establishment.

The physicist tried to relax. Fortunately there was a restaurant in the surroundings and she decided to eat. But the waiter treated her very roughly. She knew that the reason of this treatment was her skin hue. But she was so happy with the invitation that she did not become angry.

Finally the day had come. England prime minister called her and Kuala started to expose her research. As she was talking, some people, who thought that there was no global warming, said derogatory expressions to her. She ignored it and continued to talk. When she finished her speech, the audience gave a round of applause to her. Even though most of the audience accorded with the physicist, a white man was really annoyed. He threw a hard stone at her head. She was not strong enough to bear such a damage. She was dying. When the ambulance came, it was too late.

Black people around the world became shocked and they organized a massive protest aiming the end of racism worldwide. Their action had a great impact. At first time, something was really done for equality of treatment between black and white people. In Rome, for instance, all people were

praying hand in hand for peace. Rich countries started to send a great amount of money to the African continent. And media divulged it.

Kuala's corpse was buried in her country, Somalia. A large throng watched it. Her last words were put in her epitaph: 'Save our planet, save our life'. The world was changing, thanks to Kuala. Racism was not abolished, but it was mitigated. Her actual task was to turn the world equaler. And she did so.

By D.S.C

Learning with a mistake



Maria Eduarda grew up and became a very beautiful girl. She was 17 years old. She was a very good person but she wasn't perfect, she had a defect: she was a little racist.

One day Maria Eduarda was at school and the teacher said that she would ask students to do a work with free topic. The best work would win a prize and the teacher would choose the pairs. So the teacher started to choose the pairs. Maria Eduarda got shocked when she saw who was her partner. She said that she couldn't do the work with her partner because her partner was a black girl. The girl got very sad and everybody criticized Maria Eduarda.

After this day, everybody rejected Maria Eduarda and even her best friend got annoyed with her.

Because of this, she started to feel very alone and she started to think about everything that she had done. So Maria Eduarda regretted and made a decision. At the same moment, she went until the black girl's house and there, she apologized for her mistake. The girl accepted her apologies. Then they decided to do the work together.

After some days, Maria Eduarda and the girl showed the work. They talked about "**Prejudice**" and the work was a success. They won a prize which was a scholarship for each one. Then they became very good friends and Maria Eduarda became a much better person.

By E.N.O

We all deserve respect



Sayuri Nakamura was born in Japan in 1986. When she was five years old, her family moved to Australia. Sayuri was always a good student and had an awesome fluency in English as she had in Japanese.

Last year she graduated in Administration and after this she was a trainee in an important enterprise. Because of her capacity, Sayuri became the newest manager of the company.

Then, the problems appeared. In her first day she was confounded with a secretary. When she corrected the mistake, she said that she was the new manager and the others would follow her rules. A group of people

didn't like it at all because she wasn't Australian and was a young woman.

"Why do we have to follow the orders of that Chinese one? I can't stand this situation anymore, she doesn't deserve this job! Her place is with her relatives in China or Korea or Japan or wherever she belongs to." Said Ryan, her co-worker.

At that moment, Sayuri heard the conversation and the stuffs said by Ryan. She thought about giving it up, but she changed her mind and decided to confront that people, to end the discussion.

She decided to make everybody see that they were wrong in relation to her, but she didn't try to persuade them by words, she would convince them by actions.

After one month, the enterprise grew up twice in comparison to the other months, and the employees had received more money in their payment. So they could change their opinion in relation to her, and regret about the terrible things that they had done.

By G.L.P.S

I'm alone, is it healthy?



Edward Sanders has lived in Brazil since he was two years old. His parents are ambassadors of Denmark and they work in Brazil, representing their country.

Since Edward was five years old, he has had classes, but not in a normal school, like a 'normal' child. He was taught by a tutor in his own house. In his home schooling, Edward learnt how to speak Portuguese, but he practiced it only in his classes because his parents wanted to avoid his relationship with Brazilian people.

But what Edward's parents didn't know was that Edward had a lot of Brazilian friends by the internet, and they used to talk everyday about a lot of things.

In the last years, Edward started to go out without his

parents. He and his driver used to leave home every Saturday morning, returning at night. Edward's parents never questioned him about what he did on Saturdays, they only said that he had to be careful with Brazilian people and with popular places that were extremely dangerous.

Last year Edward revealed what were his "Saturday activities": he invited his parents to a 'lunch' in the mall, but what really happened was a lecture, and when they arrived, Edward was talking.

He was over a little stage assembled at the mall's hall, talking about racism and how he was created without Brazilian friends. His parents were sat there, hearing how Edward missed friends of this new country and how he had been scared about Brazilian people.

Edward is a co-leader of a NGO (Non Governmental Organization) that fights against all kinds of racism. His girlfriend is a Brazilian girl, a black girl.

Edward Sanders taught his parents and a lot of other people about how racism can destroy people's life and happiness.

By H.O.S

Confusion in the shopping center



One day a black woman was with her son Victor, a little baby who was white. He looked like his father who was white too, but had the features of his mother like the eyes and nose. The mother entered in a shopping center with the baby, sat in a chair in front of a store and stayed there because she was waiting for her husband.

Because of the noise and people in the shopping center, the baby was scared and started to cry. The mother was caressing the baby, trying to calm him down when a blond and white woman with blue eyes came so nervous and started to shout:

'Hey you! Who do you think you are? Let this child go! You're crazy! I know you are kidnapping this baby! If you don't tell me who is the mother of this kid, I'll call the police.'

'What? Wait a minute, girl! You are crazy! Not me! What

are you saying? This is my baby! I'm his mother! I can't understand why you are acting like this. You don't know me! Please, stop saying this lies about me. I said I'm his mother! He's my son!'

'Hahaha! Do you really think you'll play the fool with me? Look at you! You're **BLACK!** How can you be the mother of this little cute and innocent white baby? Now give me the baby, I'll hand him to the police and they'll find his mom! And you, put yourself in your black and inferior position!'

The woman tried to take the baby of the mother, and the mother started to scream:

'Help! Help! She's crazy! She'll take my baby of me! Help!'

But nobody was helping because they didn't believe in the mother. At this time the baby's father arrived.

'What's happening here?
Hey you, let my son in peace!'

'Oh, are you the father?
Finally! Sir, I was saving your
baby! This black woman was trying
to kidnap him!'

'You're a stupid racist! She
is my wife and the baby's mother!
I'll not forgive you! I'll call the
police!'

After this, the blond woman
was imprisoned by the police
because of her terrible
racist action and she had to pay
U\$10.000,00 for the family.

By W.L.M

Anexo D**Questionário final**

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Letras
Pós-Graduação em Letras e Linguística
Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Codinome (nome que aparecerá na pesquisa): Dalila

Idade: 23 anos

Experiência como professora de inglês: Centro de Línguas/ UFG e Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Reflexões sobre nossa pesquisa e sobre nossa prática

Gostaria que, neste momento, comentássemos como anda nossa prática de ensino após a pesquisa realizada.

1. Como percebemos a questão racial em nossas relações interpessoais, e nosso lugar na sociedade como professoras, mulheres negras? A pesquisa contribuiu para que houvesse uma maior reflexão sobre essas questões?

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 fez 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 curtos 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!

2. Continuamos a trabalhar a questão racial em nossas aulas de inglês? Se sim, como isso ocorre?

Claro que continuo trabalhando a questão racial em minhas aulas de inglês. Não tem como mais manter meus olhos fechados e alheios ao que ocorre cada dia. Hoje não dou mais

aula no Centro de Línguas, trabalho agora com a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos na rede municipal de ensino. Trabalho principalmente a leitura crítica com meus alunos de pequenos textos, poemas, figuras, músicas e filmes. Em se tratando de aula de língua estrangeira, trabalho a interpretação, compreensão e discussão de textos que abordam o assunto na língua-alvo. Tento problematizar os conflitos raciais que estão presentes na escola todos os dias, questionando os alunos sobre como o racismo no Brasil é velado e mantido através da linguagem.

3. Estamos no ensino público atualmente. Há dificuldades em se trabalhar temas como raça e racismo no ensino público?

Acho que tem sido mais fácil trabalhar esses assuntos no ensino público, porque grande maioria das/os alunas/os é negra. Digo isso porque me parece que o assunto racismo é mais ignorado pelas pessoas brancas. Elas geralmente têm o discurso de que todos nós somos iguais. Já minhas/meus alunas/os, em sua maioria negras/os, têm recebido bem o assunto, pois sofrem na pele a discriminação. Não resistem muito às discussões porque se identificam com a (minha) identidade negra.

4. Há diferenças entre os discursos que ouvíamos no Centro de Línguas e os discursos sobre raça que ouvimos nas escolas onde atuamos?

Pelo que me lembro, os discursos no Centro de Línguas, durante minhas aulas sobre racismo, eram de que todas as pessoas são iguais, de que não havia racismo no Brasil e as/os alunas/os não se identificavam como negras/os por diversos motivos. Na escola onde atuo, no início das discussões sobre o assunto, ainda no ano passado, havia também esse discurso de que as pessoas são iguais, principalmente perante Deus. Acho que há ainda esse discurso bem religioso. Entretanto, muitas/os alunas/os se reconhecem como negras/os, principalmente quando falamos de situações de racismo em lojas, no trabalho ou mesmo na própria escola. Daí elas/es percebem como não são tratadas/os de modo igual devido a sua cor. E atualmente, acho que devido a minha identidade negra realmente assumida, utilizando meu cabelo estilo *black*, muitas/os alunas/os têm dito que têm orgulho de ser negra/o. Noto que minha identidade tem influenciado na maneira como elas/es veem a pessoa negra, como elas/es se veem como negras/os e sua autoestima parece ter melhorado.

5. Como percebemos a relação entre a linguagem que usamos e o combate ou ratificação do preconceito racial?

Antes da pesquisa, não me atentava para a questão da linguagem como ratificadora do preconceito racial. Mas depois de ler e discutir sobre o assunto, isso para mim é bastante claro. Me lembro de leituras feitas durante e após a pesquisa. Mas um texto que marca meus poucos e iniciais estudos sobre racismo é *Democracia racial: o não dito racista*, de Ronaldo Sales Júnior, que fala sobre como o racismo é ratificado por meio da linguagem, por meio de piadinhas, provérbios e trocadilhos. Essa questão da linguagem ratificadora do racismo foi um ponto de conflito entre mim e meu namorado. Ele era uma das pessoas que usava termos que ora mantinha uma imagem estigmatizada da/o negra/o, ora apagava a raça negra, termos esses que antes da pesquisa eu não percebia tais como “denegrir”, “cabelo ruim” e “moreninha/o”. Discutimos muito sobre isso várias vezes e acredito que todas as discussões foram muito

importantes para o amadurecimento de nosso relacionamento. Vale dizer que ele é um homem branco e que antes não me via como negra.

Todas as percepções sobre raça e racismo que tenho hoje são decorrentes das primeiras reflexões durante a pesquisa que me fizeram e fazem buscar mais conhecimento sobre assunto. Hoje faço parte de um grupo de estudos que discute sobre diversas práticas identitárias e estou sempre problematizando essas questões junto às/aos minhas/meus alunas/os, amigas/os, familiares e namorado, pois não adianta abrir os olhos para existência do preconceito racial e manter-se imóvel frente a ele. Assim como a linguagem ratifica o preconceito racial, podemos utilizá-la também para combatê-lo.