

# AS IDENTIDADES DE CLASSE SOCIAL/RAÇA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Gabriel Nascimento  
Doutorando em Letras (USP)  
Mestre em Linguística Aplicada (UnB)  
gabrielnascimento.eagle@hotmail.com

## RESUMO

As identidades de raça e classe social estão sub-representadas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, conforme comprovam estudos recentes em Linguística Aplicada. Porém, ambas as identidades são pouco estudadas e analisadas nas pesquisas científicas. No Brasil, mesmo nas ciências sociais, não tem havido um debate amplo das distinções e cautelas que a concepção desses dois tipos de identidade necessita. Por isso, ao tratarmos de forma distinta ambas as identidades, nos pautamos na ideia de que essas identidades carecem de debate, principalmente no ensino-aprendizagem de línguas por ser um espaço de exclusão e ensino elitizado. Neste trabalho desenvolvemos argumentos em favor de uma análise de tais identidades no ensino-aprendizagem de LE, realçando a importância de seu debate para a educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** identidades, ensino-aprendizagem de LE, Linguística Aplicada.

## ABSTRACT

Social class and race identities are represented in the foreign language teaching and learning as evidenced by recent studies in Applied Linguistics. However, both identities are rarely studied and analyzed in scientific research. In Brazil, even in social sciences, there is not a debate about caution and care about the conception of what these identities mean. So, we have as a basis that these identities may have distinct treatment in Language teaching and learning. In this paper we argument in favor of an analysis of the two identities, taking into account the construction of identities in the foreign language teaching-learning.

**KEYWORDS:** identities. foreign language teaching learning, applied linguistics.

## INTRODUÇÃO

As identidades sociais têm sido temática ampla de diversas pesquisas na Linguística Aplicada, buscando compreender aspectos do ensino-aprendizagem de línguas (NORTON e TOOHEY, 2011; FERREIRA e CAMARGO, 2014; LEFFA, 2013). Das identidades sociais que produzem construtos bastante ricos para analisar o ensino-aprendizagem de línguas, as identidades sociais de raça e classe social nos chamam atenção.

No Brasil, mesmo nas ciências sociais, não tem havido um debate amplo das distinções e cautelas que a concepção desses dois tipos de identidade necessita. Por isso, ao tratarmos das duas identidades como distintas, nos pautamos na ideia de que essas duas identidades carecem de debate distinto, mesmo no ensino-aprendizagem de línguas. No terreno internacional, desde as décadas de 60 e 80, o debate sobre classes sociais não tem avançado, mesmo nos trabalhos científicos (NORTON e TOOHEY, 2011; BLOCK, 2013). No nosso entendimento, a crise das organizações políticas e sociais, o movimento estudantil na década de 60, novos movimentos sociais a partir da década de 70 e a reestruturação global do sistema capitalista foram fenômenos que contribuiram decisivamente para o enfraquecimento do debate sobre classes sociais. Essa concepção, discutida neste artigo, tem embasamento nas ideias de Santos (1999).

O objetivo deste trabalho é tecer algumas reflexões teóricas sobre as identidades de raça/classe social no ensino-aprendizagem de línguas, colocando o papel da ciência linguística para o avanço das discussões sobre tais identidades no ensino-aprendizagem de línguas. Para realizar tais reflexões sobre o tema, examinaremos alguns trabalhos existentes que já tratam destas identidades de raça/classe social.

## AS IDENTIDADES SOCIAIS NA MODERNIDADE/PÓS-MODERNIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

As teorias sociais, representadas por algumas correntes dos Estudos Culturais, avançaram gradativamente nas últimas décadas no debate sobre as identidades sociais. Entre estas correntes científicas, destacamos tanto aquelas que tratam mais singularmente do caráter de (re) pensar o papel da (re) construção da identidade a partir das manifestações histórico, científico e culturais da pós-modernidade.

Tomamos com núcleo dessa corrente os trabalhos de Stuart Hall. Em sua vasta obra, Hall (1999, 2000, 2009) traz uma revisão teórica importante sobre o papel da identidade cultural e os seus aspectos de inserção na pós-modernidade. O autor pontua a ideia de identidade a partir da historiografia da noção de sujeito. Para o mesmo, o sujeito iluminista é o grande primeiro sujeito da modernidade, o qual é um sujeito centrado, caracterizado por Hall (1999) como sujeito iluminista, com identidade centrada e marcado pela razão, sem relação com os conflitos sociais. Trata-se do sujeito idealizado iluminista, marcado pela ascensão da ideia de razão que funda sua política na modernidade, tendo como base o sujeito dotado de razão. O segundo sujeito descrito e analisado pelo autor é o sociológico, pensado a partir das relações estruturantes que o sistema capitalista lhe impõe, fazendo-o se relacionar, ainda que de forma fixa na cultura, com as problemáticas sociais. A caracterização da identidade desse sujeito se dá através da estabilização de lugares fixos que ele ocupa na cultura. Enquanto o sujeito iluminista é filho dos anseios filosóficos em relação ao fim do Antigo Regime e aprofundamento da modernidade, o sujeito sociológico é a estabilização política da identidade social na modernidade, lida com conflitos sociais. O

último sujeito, o pós-moderno, é filho da crise de modelo da modernidade. Fragmentado, obtuso e desterritorializado, é a antítese do discurso político de seu tempo, seu lugar comum é a indecisão e a crise da noção de sujeito. Não tem uma identidade, mas várias. Estas não são fixas e vivem em constante crise com suas posições sociais. Por sua natureza, o sujeito pós-moderno funciona como uma distopia da crise da razão.

A revisão realizada por Hall (1999) é importante, mas não destaca, em nossa opinião, aspectos fundamentais da atuação do capitalismo, enquanto fenômeno central da modernidade e da pós-modernidade. Santos (1999), de modo mais abundante, e numa posição de atualização marxista, tem desenvolvido esse debate considerando as transformações no sistema capitalista e seus impactos em relação às identidades.

Para o autor, o primeiro período do capitalismo é o do capitalismo liberal, no qual se buscou a harmonia entre os princípios, no que se refere à regulação, ao estado, ao mercado e à comunidade, sem êxito. O fracasso da harmonia do projeto proposto pelo capitalismo liberal se deu em razão do desenvolvimento do princípio do mercado, em detrimento do Estado e da comunidade.

Marx & Engels (2007) também alertam para o perigo do encolhimento do espaço público através do alargamento do princípio do mercado não regulado pelo Estado. Com o desenvolvimento político do capitalismo liberal, o ideário representado em *laissez faire* transformou o princípio da comunidade em dois: a sociedade, como lugar de competitividade de interesses particulares; e o indivíduo, como livre e igual, elemento fundamental da sociedade civil.

O segundo período é o do capitalismo estável ou organizado, em que modificações são feitas a fim de tentar manter o projeto político do capitalismo na modernidade. Nele, as relações entre Estado, mercado e comunidade se tornam mais harmoniosas, de modo que

ocorre uma expansão gradual do proletariado, do sufrágio universal e dos direitos trabalhistas. São consequências das políticas sociais desse segundo período o Estado de bem-estar social ou Estado-providência, em que o Estado passa, ao nível da regulação, a garantir à comunidade os direitos e recursos que garantiu ao mercado no primeiro período. Segundo Santos (1999), é nesse período que o projeto da modernidade se cumpre e excede todas as expectativas.

O terceiro período começa na década de 70 e se estende até os dias de hoje, com a última crise do capitalismo. Santos (1999) o conceitua como fase do capitalismo desorganizado. Nesse período, o princípio do mercado voltou a se estender, dessa vez com “pujanças sem precedentes” (SANTOS, 1999, p. 87) e cresceu de volta tão abundante que colonizou “tanto o princípio do Estado, como um princípio da comunidade – um processo levado ao extremo pelo credo neoliberal” (SANTOS, 1999, p. 87). No plano econômico, acontece a internacionalização das economias através das políticas da globalização, levadas a cabo pelas multinacionais, a crise de representação da classe trabalhadora pelos sindicatos, a flexibilização e automatização dos processos produtivos.

Para Santos (2000), confirmando a forma agressiva de alargamento do projeto político do capitalismo em seu terceiro período, a globalização é o fenômeno que se impôs ao mundo como um novo paradigma de internacionalização do sistema capitalista, o que contradiz o discurso pós-moderno arraigado de uma desconstrução das metanarrativas, encenadas drasticamente pela modernidade. Como discutem Bretãs (2004) e Costa (2004), o surgimento de novas tecnologias não agregou sua distribuição entre todos, de modo que as desigualdades se agravaram. Nesse sentido, a globalização tanto deslocou as grandes narrativas seculares, quanto criou novas metanarrativas. Para Santos (2000):

No plano teórico, o que verificamos é a possibilidade de uma produção de um novo discurso, de uma nova metanarrativa, um novo grande relato. Esse novo discurso ganha relevância pelo fato de que, pela primeira vez na história do homem, se pode constatar a existência de uma universalidade empírica (p.21).

Sendo assim, ao impor modelos no âmbito global, como as grandes corporações, permitindo, como nunca, a concentração de capital, a globalização fortaleceu a neocolonização dos países subdesenvolvidos pelos desenvolvidos, seja através da globalização de capitais, encolhimento das barreiras nacionais (impondo consigo acordos unilaterais bilaterais, criação de blocos comerciais, zonas de moeda única, forças militares conjuntas, fortalecimento e expansão de bolsas de valores e agências de risco), ou encolhimento do próprio espaço público (CHAUÍ, 2006) como meio de reestruturar o capitalismo.

O debate sobre o papel das identidades é importante como plano de fundo de nossas reflexões iniciais porque permite delinear como as identidades sociais foram impactadas pelo projeto político da modernidade e da pós-modernidade em andamento.

## **A IDENTIDADE DE RAÇA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE: ALGUNS ASPECTOS**

A identidade de raça no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) é um tema bastante explorado em pesquisas científicas no Brasil e no exterior. Vamos delinear alguns trabalhos aqui, segundo o nosso interesse.

Connelly (2007), por exemplo, narra a experiência de professores brancos em uma comunidade indígena. Para o pesquisador, as múltiplas identidades são assumidas através da performatividade, de modo que as mudanças de identidade são dolorosas.

Para Butler (2003), as identidades são construídas performativamente. Tomando emprestado o aspecto da linguagem como instrumento performativo do linguista John Austin, em relação aos atos da linguagem, a filósofa destaca que as identidades são construídas socialmente.

Procurando revisar trabalhos apresentados em congressos de relevância na área de Linguística Aplicada, Ferreira (2014) explica que, embora as temáticas sobre identidade de raça no livro didático estejam presentes, elas ainda englobam um grupo minoritário e aparecem com menos frequência no interesse de pesquisadores desta área.

O resultado da pesquisa realizada por Mastrella-de-Andrade & Rodrigues (2014) também demonstra amplamente que o negro é sub-representado no livro didático (LD) de língua inglesa, no entanto, a raça branca ainda é representada como o padrão. Esse mesmo resultado é contemplado na pesquisa de Ferreira e Camargo (2014), porém o mito da democracia racial continua sendo um arcabouço desenvolvido sem problematização pelo LD.

Sobre como as identidades de raça são representadas no LD, Silva *et al* (2014) apresentam resultados de diversas pesquisas, demonstrando que os LDs continuam reproduzindo formas de hierarquização social, em que é comum a sub-representação negra. Os autores também realizaram uma pesquisa numa escola pública estadual do Paraná, onde foi proposto aos estudantes desenhar imagens que rememoravam negros nos livros didáticos. Grande parte das crianças desenhou imagens de negros escravizados ou castigados no tronco. Essa é uma representação muito frequente no cotidiano escolar. A pesquisa dos autores demonstra a relação entre o LD e a abordagem que as crianças têm dos textos ali significados.

Jorge (2014) analisa as identidades positivas possíveis sobre raça no livro didático a partir da inserção do LD de Língua Estrangeira Moderna (LEM) no Programa Nacional do

Livro Didático (PNLD). A inclusão do LD de LEM na política se deu a partir de 2011, o que gerou possibilidades para distribuição do material resenhado em escolas públicas pelo país. A autora nota avanços no Edital PNLD 2011 em relação a uma pedagogia crítica para o ensino de língua estrangeira e, portanto, para o livro de LEM. Jorge (2014) alerta que, muito embora o edital tenha sempre a expressão “sempre que couber” como marcador, apresenta perspectivas para demarcar o lugar da diversidade de espaços e falantes de inglês e espanhol no LD.

Notamos, a partir da análise de Jorge (2014) sobre o Edital PNLD 2011, que, ainda que o texto tenha avançado muito, a noção de poder se mantém intacta, como mostra o seguinte trecho: “A imagem da mulher, do afro-descendente (sic) e das etnias indígenas é promovida positivamente, considerando sua participação em diferentes profissões, trabalhos e espaços de poder?” (BRASIL, 2011 *Apud* JORGE, 2014, p. 85). O edital alimenta a ideia de representatividade multiétnica nos espaços de poder, mas não problematiza a ideia de poder e faz, portanto, uma análise a partir da noção meritocrática.

Os trabalhos aqui destacados denotam a visão de que há relações étnicas em funcionamento no ensino-aprendizagem de LE através da construção/representação de identidades sociais de raça.

O enquadre das relações étnicas se dá dentro do imaginário da democracia racial. Esse imaginário se encontra inserido em nossos mitos fundacionais, numa relação imbricada com as comunidades imaginadas pelas elites desde as Capitâneas hereditárias.

É preciso refletir criticamente a partir de dois aspectos que aqui considerados fundamentais: a) a política colonialista instaurada no Brasil durante séculos; b) a elitização do ensino de língua inglesa no Brasil e sua caracterização central.

O primeiro aspecto pode ser melhor entendido partindo das teorias culturais do pós-colonialismo. Embora tenha incidido pouco nas discussões teóricas sobre a linguagem e o ensino de língua estrangeira no Brasil, as teorias pós-coloniais têm servido para repensar quais são as faces coloniais que continuam gerando impactos substanciais para os países e culturas pós-coloniais. Destacamos aqui os trabalhos e discussões de Hall (2009), Bhabha (2007) e Fanon (2008).

Vamos dar ênfase ao trabalho desenvolvido por este último, que, ao longo de *Pele Negra, Máscaras Brancas*, apresenta algumas contribuições das *máscaras brancas* herdadas da colonização que impactam as relações étnicas. O autor traz considerações em relação às *máscaras brancas* usadas aqui e acolá por negros que, por terem sido violentamente colonizados, ou reproduzem os costumes dos brancos e se sentem brancos, ou não conseguem se desvencilhar dos grilhões que a colonização lhes impôs. Essa questão se insere na discussão da ideia de democracia racial no Brasil, enquanto comunidade imaginada, no sentido de que, historicamente, elites, o Estado e meios de comunicação tentam construir a imagem de um país equilibrado, harmônico, sem preconceito de raça e classe social, não violento, em que, conforme Chauí (2006), o violento é o outro sempre a vítima, que sofre toda a carga de racismo e diversos preconceitos, como o morador de rua, a prostituta, o sindicalista etc. Essas observações nos fazem refletir que no Brasil, talvez de forma não tão clara, há características colonialistas que impactam fortemente as relações sociais, impondo a cultura branca como se isso fosse a imagem do país, seja através da grande mídia (representada pelos meios televisivos e grandes canais de rádio), seja por diversos objetos da indústria cultural, como é o caso dos livros didáticos, discutidos aqui. Essa noção nos leva ao segundo aspecto.

A elitização do ensino de inglês se dá por uma série de fatores, ao nosso ver. Primeiro, pelo caráter do entendimento da importância da oferta universal do ensino de uma segunda/língua estrangeira no país. Desde o Brasil Colônia, como analisa Vidotti (2012, 2013), a oferta e criação de cadeiras e vagas para o ensino de língua estrangeira tem se dado por razões pragmáticas, sempre por causa de alguma área estratégica para o interesse nacional. Em nosso entendimento, para o interesse das elites. Desse modo, a oferta sempre foi entendida como uma política complementar, e não como política em si, sendo monopolizada como instrumento estético ou pragmático pelas elites.

Foi por intermédio da cultura que a língua inglesa se tornou mais preponderante no Brasil, principalmente através das relações comerciais e tecnológicas (RAJAGOPALAN, 2005). Deste modo, políticas mais afirmativas para o ensino de língua estrangeira vieram a ser sentidas durante as reformas Capanema e Francisco de Campos (VIDOTTI, 2012, LEFFA,1999). Essas reformas, durante os governos de Getúlio Vargas, colocaram, ainda que com medidas diferentes em cada uma, a importância do ensino de língua estrangeira nas escolas. No entanto, as Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) seguintes, tanto a de 1961 quanto a de 1971, retiraram drasticamente o papel das línguas estrangeiras do contexto escolar, contribuindo para a elitização do ensino de língua estrangeira e passando a ser ofertado quase majoritariamente pelos centros de idioma e rede privada. A partir daí, o local do ensino de LE se acentua como capital simbólico das elites e das faixas de classe média. O debate de oferta universal de ensino de língua estrangeira na escola pública e privada passa a se estabelecer após a última LDB, sancionada em 1996.

Ambos os aspectos se relacionam e ajudam a compreender como a língua estrangeira se tornou um capital simbólico das elites e quais foram os tópicos da cultura e das decisões governamentais e de Estado que contribuíram para que uma visão ainda colonizada

agregasse ao ensino de língua estrangeira tanto uma desigualdade racial quanto relações étnicas conflituosas, em que o branco ainda é o ator representado, por ser ele aquele que teve (e que tem ainda) acesso ao ensino de língua estrangeira. (Re) pensar estratégias e narrativas sobre como o negro é (sub) representado no ensino de língua estrangeira aponta caminhos que devem estabelecer-se como discussão nas políticas públicas. A seguir vamos examinar e analisar alguns trabalhos que discutem a questão da classe social no ensino de língua estrangeira.

## **A IDENTIDADE DE CLASSE SOCIAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE**

A identidade de classe social no ensino-aprendizagem, bem como nas diversas ciências sociais aplicadas, tem sido preterida nas últimas décadas como foco para pesquisas e teorias (NORTON e TOOHEY, 2011; BLOCK, 2013). As desigualdades sociais, por sua vez, não deixaram de crescer com o avanço da reorganização do capitalismo em nível global, seja com o neoliberalismo (BLOCK, 2013) ou com a globalização das desigualdades (SANTOS, 2000).

Para entendimento de nossas considerações e dos trabalhos que vamos aqui examinar, entendemos classe social numa aproximação com Lênin (2007), Bourdieu (1987, 2009a, 2009b) e Block (2013). Lênin (2007) entende classes sociais a partir (i) dos processos envoltos do Estado burguês; (ii) do modo como este permite a acumulação no sistema capitalista; e (iii) da decorrente alienação da força de trabalho.

Bourdieu (1987) entende as classes sociais a partir dos capitais simbólicos em que, com a atualização do sistema capitalista, as classes cumprem sua função como *grupos de*

*status*, sem perder sua vinculação econômica. Block (2013) utiliza as duas abordagens para atualizar o conceito de classes sociais. Segundo este, as classes sociais desempenham papel político sem deixar sua vinculação à base econômica. Por isso, entendemos classes sociais como um grupamento condicionado por questões econômicas, no qual indivíduos têm características socioeconômicas semelhantes, determinadas por razões econômicas e através da relação de antagonismo simbólico e econômico (e simbólico porque econômico) com outras classes sociais. Examinaremos, a seguir, algumas pesquisas que tratam de classes sociais em seu enfoque de análise.

A primeira, realizada por Block (2013), discute o caso de Sílvia, uma senhora rica de 30 anos que estudou inglês em Barcelona, no final da década de 90. São analisadas características da construção da identidade de classe social burguesa de Sílvia em relação aos colegas, especialmente em relação à colega Rosa, com quem não se relaciona bem e culpa a diferença de classes sociais entre as duas.

Darvin e Norton (2014) analisam o contexto de construção da identidade de classe social através de imigrantes no Canadá. Um deles, Ayrton, mesmo na condição de imigrante, é filho de uma família abastada, tem o pai empresário e estudou numa área rica de Vancouver. O outro, John, se mudou para o Canadá após passar anos longe da mãe, que havia ido para o Canadá para trabalhar. Na pesquisa, os autores concluem que a relação de classes sociais propiciou dificuldades para o aprendizado da língua.

Ainda no Brasil, Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014) analisaram como as identidades de classe social/raça são construídas nos livros didáticos da série *Interchange* de língua inglesa. Como resultados da pesquisa, destacam a manutenção do estereótipo da raça branca no LD. As atividades de lazer expostas no LD são elitizadas, os narradores revelam

experiências em lugares luxuosos, como *shoppings*, boates, hotéis e cruzeiros, demonstrando que o LD valoriza classes sociais mais ricas em detrimento das populares.

Vandrick (2014), por sua vez, descreve formas como a educação nos Estados Unidos ecoam as diferenças entre classes quando reúnem públicos com mesmo perfil socioeconômico, sinalizando, assim, as diferenças majoritárias entre classes sociais. Do mesmo modo, critica o desconhecimento dos professores de classe média sobre o sistema educacional:

Porque muitos professores são de classe média, e os sistemas educacionais enfatizam normas e valores de classe média, as experiências dos estudantes de classes populares ou baixas são sempre desvantajosas quando eles não entendem o sistema, ou são equivocadamente tratados como pessoas que não cumpriram as expectativas (VANDRICK, 2014, p. 87)<sup>i</sup>.

No México, López-Gopar e Sughrua (2014), por sua vez, analisam a relação entre classes sociais e colonialismo em Oaxaca, no ensino de língua inglesa. Os autores iniciam sua análise lembrando, como Block (*Apud* LÓPEZ-GOPAR e SUGHRUA, 2014, p. 104), que as classes sociais precisam ser analisadas “levando em conta não só a Economia seriamente... mas também a História”<sup>ii</sup>. Os autores concluem que o colonialismo se perpetua na região e que haveria um engajamento crítico entre as classes sociais e o ensino de inglês.

É importante destacar, nesse último trabalho, que as relações étnica e de classe social se encontram entrelaçadas, e complementam o ensino-aprendizagem em países que passaram por períodos de colonização. Trataremos desta questão na seção seguinte.

## **CLASSE SOCIAL E RAÇA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE: É POSSÍVEL INTERSECCIONALIDADE?**

Um dos termos fundamentalmente explorados por pesquisadores em Linguística Aplicada no tocante às pesquisas de classe social e raça é interseccionalidade. Defendido por Block (2013), mais intimamente explorado por López-Gopar e Sughrua (2014), o termo interseccionalidade engloba a relação entre identidades próximas e imbricadas na esfera social, como classe social e raça.

A interseccionalidade é uma proposição necessária para a pesquisa com raça e classe social em países que foram colonizados. Ambas as identidades precisam ser vistas de modo distinto, mas não distante. O processo multicultural, histórico, econômico pelo qual passou o Brasil, conferidos os fatores ligados à escravidão e escravização sem o aprofundamento de uma modernidade industrial, tendo sua atividade econômica baseada na concentração do latifúndio, levou as duas identidades a estarem bem próximas no ensino-aprendizagem de línguas.

Como notamos, na nossa história, o ensino de língua estrangeira tem se tornado um capital simbólico elitizado. Tal elitização impacta negativamente tanto as classes sociais mais populares quanto as populações étnicas que estão nessas camadas sociais.

A interseccionalidade é uma defesa teórica nossa, diante dos trabalhos examinados, mas também uma sugestão para pesquisas futuras sobre o tema. Diante da relação entre classes sociais e raça, é preciso também destacar que, como distintas, cada identidade social possui suas próprias problemáticas. Com a defesa da interseccionalidade de análise de classe social e raça nos estudos linguísticos e sociais, não queremos reproduzir o discurso da suposta democracia racial brasileira cujo processo de constituição étnica nega o racismo em favor do preconceito de classe, como se só um deles existisse no país. Pesquisas na área de estudos sociais (MUNANGA, 2006) e nos estudos linguísticos (FERREIRA, 2014) demonstram largamente que o racismo não é um obstáculo vencido na luta social contra as

desigualdades. O que estamos aqui defendendo é a interccionalidade na análise de ambas as identidades sociais.

Portanto, tais identidades derivam, ao menos nos países de colonização intensificada, de flagelos comuns, sendo esse o núcleo de nossa defesa. Não se trata, portanto, de uma defesa linguística, mas social. Levar esses processos para o ensino-aprendizagem de LE exige leituras mais amplas por parte de professores. Essas conclusões nos levam à relação com o pós-colonialismo-enquanto formulação teórica, no sentido de postular a relação identitária entre classe social e raça no Brasil. Mais conclusões a esse respeito só serão possíveis a partir de trabalhos intensificados de pesquisa, envolvendo processos interpretativos, com estudos de caso tanto interpretativos quanto interventivos, bem como etnografias em sala de aula de ensino de LE, buscando dados que complementem os objetos teóricos aqui explorados.

Com o objetivo de fazer o recorte entre as identidades sociais de raça e classe social, este trabalho revisitou teorias e examinou trabalhos que analisam as identidades de classe social e raça. Após realizar análises e analisar pesquisas que já enfocaram as identidades, concluímos que é preciso haver interseccionalidade na análise entre as identidades, ainda mais pelo contexto cultural e histórico em que as identidades sociais se relacionam no Brasil. Nossa defesa diante das pesquisas e teorias analisadas serve como produto teórico no sentido de ser questionada e refutada, sendo possível e cabível, no tocante às mais diversas identidades sociais, múltiplos olhares.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte Ed. UFMG, 2007.

BLOCK, D. *Social class in Applied Linguistics*. Londres: Routledge, 2013.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 2 ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1987.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BOURDIEU, P. A; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRETÃS, B. “Comunicação mediática no processo ensino/aprendizagem”. In: COSTA, J. W. da; OLIVEIRA, M. A. M. (orgs.) *Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, pp. 33-43.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHAUÍ, M. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CONNELLY, J. “White Women Teachers in Indigenous Classrooms: Ruptures and Discords of self”. In: ANGEL, Lin (Org.) *Gender, Ethnicity and Identity: Symbolic Struggles of Everyday Worlds*. New Jersey: Taylor & Francis, 2007. p. 85-100.

COSTA, J. W. da; PAIM, I. “Informação e conhecimento no processo educativo”. In: COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (orgs.) *Novas linguagens e novas tecnologias: Educação e sociabilidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, pp. 34-53.

DARVIN, R; NORTON, B. Social class, Identity, and migrant students. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 13, 2014.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, BA: EdUFBA, 2008.

FERREIRA, A. J. ; CAMARGO, M. Racismo Cordial no Livro de Língua Inglesa Aprovado pelo PNLD. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN*, v. 6, 2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1999, pp. 103-133.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. “Quem precisa de identidade?” In: Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LEFFA, V. “Identidade e aprendizagem de línguas”. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A formação de professores de línguas – Novos Olhares – Volume II*. Campinas, Pontes Editores, 2013, pp. 51-81.

JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. “Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas”. In: Aparecida de Jesus Ferreira (Org.). *As políticas do livro didático e*

*identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes, 2014, pp. 73-90.

LEFFA, V. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, n. 4, 1999.

LENIN, Vladimir Ilitch. *O Estado e a Revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LÓPEZ-GOPAR, M. E.; SUGHRUA, W. Social Class in English Language Education in Oaxaca, Mexico. *Journal of Language, Identity and Education*, v. 13, n. 2, 2014. p. 104-110.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 3ª ed. São Paulo Martins Fontes, 2007.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; RODRIGUES, J. A. “A construção de identidades no livro didático de inglês: classe social, raça e o outro”. In: FERREIRA, A. J. (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes, 2014, 143-162.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre ‘raça’, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, n. 68, p. 46-57, 2006.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, v. 44, pp. 412-446, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. “A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva”. In: Yves Lacoste. (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo - SP: Parábola, 2005, pp. 135-159.

SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VANDRICK, S. The role of social class in English Language Education. *Journal of Language, Identity and Education*, v. 13, n. 2, 2014. p. 85-92.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas. *Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa*. Tese (Doutoramento em Letras- Estudos Linguísticos de Língua Inglesa). Universidade de São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. *Política de língua estrangeira: o século XIX no Brasil*. Saarbrücken: Verlag, 2013.

**Recebido em 06 de junho de 2016.  
Aceite em 03 de novembro de 2016.**

**Como citar este artigo:**

NASCIMENTO, Gabriel. As identidades de classe social/raça no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: algumas considerações. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, Ano 15, n. 23, jul-dez 2016. p.535-552. Disponível em: < <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num23/dossie/palimpsesto23dossie05.pdf> >. Acesso em: dd mmm. aaaa. ISSN: 1809-3507.

---

<sup>i</sup> Tradução minha do trecho: “Because many teachers are middle class, and educational systems emphasize middle-class norms and values, students from working-class or lower-class backgrounds are often disadvantaged when they do not understand the system, or are wrongly regarded as purposely flouting expectations”.

<sup>ii</sup> Tradução minha do trecho: “tak[ing] not only economics seriously ... but also history”.