

Práticas antirracistas na sala de aula de Língua Inglesa: ações que fazemos com a linguagem na Educação Básica

Glenda Cristina Valim de Melo¹
Karoline dos Santos Silva²
Tayene Mendonça Santos³

Esses alunos não têm condições de ir para o exterior, por que, então, ensinar-lhes inglês?

Resumo: Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas e as questões raciais, a partir de duas práticas educacionais antirracistas realizadas por duas professoras negras, na aula de LI, em duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Para tal, apresentamos, brevemente, o ensino de LI, a BNCC e a Lei nº 10.639. Depois, tratamos da linguagem e a questão racial com base em Butler (1997), Fanon (2008) e hooks (2013). Mostramos, após, dois exemplos de práticas antirracistas realizadas por duas professoras da rede pública, na sala de aula de inglês, em diferentes contextos na cidade do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Práticas antirracistas; Língua inglesa; Sala de aula.

Palavras iniciais

A epígrafe deste artigo foi ouvida pela primeira autora, na década de 90, quando estava na graduação em Letras, na Universidade Federal de Uberlândia, e desenvolvia pesquisa de Iniciação Científica, sob a orientação da professora Lília A. E. Francis, a respeito do ensino de

¹ Professora permanente do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da UFRJ. Bolsista Produtividade do CNPq. Atua na área de Linguística Aplicada, especificamente, no campo das práticas identitárias. Agradeço ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelos auxílios à pesquisa [302674/2019-5/202.772/2019] que possibilitaram a pesquisa relatada neste artigo. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduada em Letras (Licenciatura Plena Português Inglês) e Respe pela Universidade Federal de Uberlândia. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1878-5710>. E-mail: glendamel09@gmail.com.

² Professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Doutoranda em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Mestra em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal Fluminense. Graduanda em Estética e Teoria do Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7641-4961>. E-mail: karolinesantos@id.uff.br.

³ Professora da rede pública federal do Rio de Janeiro. Mestra em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0004-6712-8620>. E-mail: tayene.ms@gmail.com.

inglês, em visita às escolas públicas uberlandenses. Tal frase, proferida em uma escola periférica, se deu ao longo da aula de língua inglesa (LI) que ocorria na quadra da escola. Ali aqueles estudantes jogavam bola e a professora, durante a conversa, explicou que não lecionava a língua inglesa (LI), porque não havia possibilidades desses estudantes irem para o exterior. A língua inglesa, então, não era para aquele público. Eram, majoritariamente, crianças negras e pobres. Naquela quadra, elas eram deixadas para brincar, pois não havia perspectiva de futuro diferente para aquele grupo desde a educação básica. De outro modo, para aquela professora, o ensino de LI era para pessoas brancas e de classes sociais que possibilitassem viajar para lugares onde essa língua poderia ser usada. De lá para cá, passamos por mudanças de governo, experimentamos os efeitos de um governo de extrema-direita, enfrentamos a pandemia da Covid-19, perdemos entes queridos, enfim, passamos por muitas mudanças nestes últimos anos. Vimos nossas vidas circularem, em forma de textos multissemióticos, nas mídias sociais com a rapidez de um piscar de olhos.

Neste início do século XXI, ensinar LI não está tão distante da década de noventa, pois ainda circulam crenças que hierarquizam onde ocorre ‘melhor’ ensino de línguas, onde se aprende e não se aprende, as línguas inglesas consideradas de prestígio, aquelas faladas no Norte Global, e o nativo ainda ocupa lugar de destaque neste desejo a língua do outro. Desde o século passado, quando pensamos no ensino de LI, circularam versões distintas de prescrições para o ensino de LI, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as prescrições estaduais e municipais de cada estado e/ou cidade brasileira. Acrescentamos a tais normativas, legislações distintas que também contribuem para o ensinar e o aprender de uma língua, tais como a nº 10.639/2003 e a nº 11.642, ambas tratam da inclusão de uma parte da população brasileira, ainda posicionada à margem nos espaços de poder, ou seja, a população negra e indígenas, suas culturas, costumes, histórias e línguas. Sabemos que as versões atuais da BNCC, seja para a educação básica ou média, centra-se na formação de profissionais competentes por meio de uma educação neoliberal que prioriza habilidades e competências, apagando e silenciando línguas e temáticas integradores que contribuem para uma formação transformadora para um mundo mais democrático, preocupado com os direitos humanos, sustentabilidade, povos e culturas distintos entre outros.

Com base nos aspectos citados, este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas e as questões raciais, a partir de duas práticas

educacionais antirracistas realizadas por duas professoras negras, na aula de LI, em duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Para tal, este artigo está organizado em quatro seções. Na primeira seção, apresentamos, brevemente, o ensino de LI, a BNCC e a Lei nº 10.639. Na segunda seção, tratamos da linguagem e a questão racial. Em seguida, apresentamos dois exemplos de práticas antirracistas realizadas por duas professoras da rede pública em diferentes contextos: a rede pública municipal do Rio de Janeiro e a rede federal do estado do Rio de Janeiro. Por fim, passamos às considerações finais.

O ensino de LI, a BNCC e a Lei nº 10.639

Para Kalva e Ferreira (2011, p. 166), o ensino de línguas não é simples, pelo contrário, está para além do trabalho de “aprender palavras, gramática e fonética”; para elas, aprender a tal língua “[...] nem sempre é o processo harmônico; muitas pessoas se sentem invadidas em sua identidade nacional quando estão aprendendo uma nova língua, principalmente o inglês”.

Quando pensamos na educação básica, do ensino público, nos deparamos com uma série de prescrições e diretrizes governamentais para concretizar o ensino de línguas. Dentre elas, citamos a Base Nacional Comum Currículo (BNCC) que traz compreensões do processo de ensino e aprendizagem a serem enfatizados ao longo do ensino de qualquer disciplina. Não podemos nos esquecer, como menciona Rajagopalan (2022, p. 33), que tal documento também “abriga sua ideologia”, compreendida aqui como um “conjunto de ideias que servem como pressupostos e que não são expostas à discussão pública” (Rajagopalan, 2022, p. 33). Além da BNCC, nos últimos vinte anos, a Lei nº 10.639 é outra legislação importante que coloca no centro a questão racial, costumes, cultura afro-brasileira, bem como a Lei nº 11.642, mais recente, que traz os povos originários para os currículos escolares. Conciliar tais aspectos na educação tem sido um desafio para quem está nas licenciaturas variadas e na sala de aula.

Considerando que este artigo está centrado no ensino de LI, a BNCC, da educação básica, traz em seu bojo ideologias neoliberais e a versão corrente do documento, segundo Szundy (2019, p. 133), parece

[...] lançar mão de uma suposta neutralidade e replicabilidade de competências e habilidades específicas para legitimar certos letramentos em detrimento de outros, sem questionar os processos políticos, econômicos, sociais que desencadearam as escolhas realizadas.

Nesta perspectiva, o foco nos temas integradores que visavam abordar inclusive as culturas indígenas e africanas são invisibilizados. Na versão corrente, o objetivo é formar profissionais competentes. De acordo com Rocha e Melo (2022), a BNCC do ensino médio silencia raça, gênero e sexualidade no documento. A própria compreensão de linguagem impossibilita abordagens mais profícuas que tratem de temas transversais na e pela linguagem, pois ensinar a LI estaria apartado da vida social.

Quando pensamos no que Moita Lopes (2008) menciona sobre a relevância da LI na escola, indagamo-nos sobre como muitas aulas de inglês ainda focam em uma perspectiva de língua estrutural, tornando o verbo *to be* companheiro de muitos jovens do sexto ao nono ano. Mitos como “eles não aprendem sequer o Português, quem dirá o inglês” circulam a ‘boca miúda’ na escola e fora dela. Neste sentido, a formação de professores tem um papel importante na desconstrução destas ideologias linguísticas. As concepções de linguagem, por sua vez, são basilares nesta ação, visto que com base nelas a aula é estruturada e também todo o processo de aprender e de ensinar. A depender de como o ensino da LI ocorre cria-se a impossibilidade de abordar determinados temas transversais e relevantes para a democracia.

Tratar da questão racial nas aulas de LI possibilita, por exemplo, acessos a outras perspectivas de mundo que a LI coloca em circulação. A Lei nº 10.639, uma conquista do Movimento Negro, normatiza a inclusão das questões afro-brasileiras nos currículos da educação brasileira. Em muitas escolas, a questão é debatida apenas no mês de novembro, quando se comemora o dia da Consciência Negra. Quando nos voltamos para o ensino de línguas, as questões afro-brasileiras parecem invisibilizadas. Ainda há a crença de que raça está apartada da linguagem, e o ensino de inglês estaria focado na questão linguística. Por que, então, tocar em temas raciais? Não seria isto uma tarefa das Ciências Sociais? Compreendemos que tais ideologias linguísticas podem comparecer nas falas que circulam nas práticas sociais, quando a concepção de linguagem está afastada das perspectivas teóricas que concebem a linguagem desarticulada das práticas sociais. Com a ausência das questões raciais, como temas transversais, na BNCC no que concerne à LI, torna-se mais complexo abordá-las e implementar

as leis nº 10.639 e a nº 11.642. Neste sentido, cabe às escolas e ao corpo docente optar por trazer a questão racial para a sala de aula.

A sala de aula de inglês e as questões raciais

Conforme Melo (2015, 2023), no senso comum, a sala de aula de LI, nas escolas públicas, não é lugar para se aprender essa língua. Ainda há a crença que para se adquirir ou aprender a fluência, é preciso pagar por institutos de línguas, cursos livres e/ou aulas particulares. Há tempos vemos circularem textos e discursos que apontam para ideologias linguísticas que hierarquizam, negativamente, tais escolas como lugares ilegítimos para este tipo de aprendizagem.

Além disso, centrar no inglês nestes espaços é, ainda, preocupar-se com o ensino das quatro habilidades (reading, listening, writing and speaking). Esta perspectiva ainda se embasa em abordagens e concepções de língua em perspectivas tradicionais que não se abrem para perspectivas em que a linguagem é compreendida como prática social exclusiva no ensino da língua, nas quatro habilidades, na gramática e/ou no gênero textual. Deparamos-nos também com conhecimentos de LI legitimados por órgãos expedidores de diplomas de proficiência como Michigan, Cambridge, TOEFL etc. Neste sentido, o ensino de línguas ainda segue uma concepção de linguagem como sistema/código, algumas vezes mascarada por abordagens e métodos que visam o aprender a pronúncia perfeita de nativos, apagando, desta forma, as várias línguas inglesas ou o inglês global, como citado por Moita Lopes (2008), observável no mundo em que nos situamos. Se estamos tratando de ensinar uma língua, entendemos aqui que não estamos abordando estruturas gramaticais e sim optando por uma perspectiva que considera a linguagem como ação que tem efeitos na sociedade. Segundo Butler (1997, p. 8),

Fazemos coisas com a linguagem, produzimos efeitos com a linguagem, e fazemos coisas à linguagem, mas a linguagem também é aquilo que fazemos. Linguagem é um nome para nossa ação: tanto o ‘quê’ fazemos (o nome para a ação que caracteristicamente encenamos) e aquilo que fazemos acontecer, o ato e suas consequências.

De outro modo, estamos ensinando estudantes a agirem em linguagem, também, na LI. Quando o ensino de LI é negado a estudantes e os colocamos para realizar atividades com bolas ou brincadeiras sem envolver o idioma, ações também são realizadas e os efeitos reverberam pela vida. Para Kilomba (2019) e Fanon (2008), a linguagem é relevante para compreendermos a vida social, ou seja, a nós e sociedade. Neste sentido, a linguagem, para ambos, traz existência, nos materializa e ao mundo em que vivemos. De acordo com Fanon (2008, p. 33),

[...] atribuímos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem. É por esta razão que julgamos necessário este estudo, que pode nos fornecer um dos elementos de compreensão da dimensão para-o-outro do homem de cor. Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro.

O estudioso chama atenção para a relevância da linguagem na construção das pessoas e mostra como, no processo de colonização, a língua do outro é aquela que nos dá existência e dar existência seria nos tornarmos brancos/os. Considerando que o Brasil é um país de diáspora, a colonização foi um processo construído, naturalizado e sedimentado na e pela linguagem do outro. Em outras palavras, na/pela linguagem, o branco europeu gravou na existência indígena e negra discursos de inferiorização, desumanização, hipersexualização que circulam e afetam vidas até os dias atuais.

Quando pensamos na Língua Inglesa embasadas em Fanon (2008, p. 8), não podemos nos esquecer que o inglês aponta para rastros de colonialidade e imperialismo que atravessam a humanidade há séculos. Adaptando o que o estudioso diz para o inglês, nesta língua, empregamos uma certa sintaxe, morfologia e também assumimos o peso de culturas e de civilizações que colonizaram continentes e vidas, propagando a hegemonia de países que vemos no globo até os dias atuais (tudo às custas de muito sangue). Por outro lado, como a língua está em constante transformação, bell hooks (2013) nos mostra que fazemos uso da língua do opressor para nos libertar. Em outras palavras, no inglês circulamos outras narrativas e fazemos outras ações em linguagem sobre nós.

Nesta reflexão, podemos acrescentar o corpo, que por sua vez, é apagado, inexistente, invisível; assim, estudantes são sujeitos sem corpos; gênero, sexualidade e raça são desconsiderados em sala de aula, na (des)aprendizagem e por docentes que o ignoram e/ou não sabem lidar com os discursos que ratificam os preconceitos de raça, gênero, sexualidade, classe

social na tarefa de ensinar também inglês. Se entendemos a linguagem como ação, e não como um mero conjunto de regras e palavras, podemos compreender a relevância e a importância de abordarmos questões raciais no ensino de LI.

Como raça é uma invenção e ficção como pontuam, em diferentes épocas, Césaire (1978), Fanon (2008) e Mbembe (2014, 2018), ela é construída na e pela linguagem, articulada à história, cultura e ao social. De outro modo, ao usarmos a linguagem, fazemos ações sobre raça, racismo, supremacia branca e branquitude. Elas não estão apartadas da linguagem e do discurso. Elas estão nos discursos que circulam nos textos semióticos que viajam pela fibra ótica, a cabo ou pela wifi. Há efeitos incalculáveis.

Neste sentido, o papel da linguagem é crucial para a construção de narrativas de domínio, de superioridade e de desumanização. Na face da transformação da linguagem, ou seja, na performatividade da linguagem, podemos fazer, também, ações de letramento racial crítico como proposto por Aparecida de Jesus Ferreira. De acordo com ela, tal letramento

[...] reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. [...] e como formadora de professoras e professores que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade. (Ferreira, 2015, p. 138).

Desta forma, é de suma relevância que atuemos, no âmbito da educação linguística e discursiva, para apresentar e construir com os estudantes outras narrativas sobre raça e todas as questões que envolvem essa ficção que marca vidas e define que pessoas importam e vivem nas práticas sociais. Nessa educação antirracista, podemos implementar a Lei nº 10.639 (e ainda a 11.642) no ensino de inglês. É isto que fazem duas professoras negras em suas salas de aula de LI nas redes municipal e federal do Rio de Janeiro, como veremos a seguir.

Práticas educacionais antirracistas e a sala de aula de LI

De acordo com a pesquisa realizada pelo Semesp⁴, o percentual de 27,4% representa os professores declarados negros na rede pública de ensino em 2020. Em 2024, comemoraremos dez anos da Lei nº 12.990/2014, que assegura que 20% das vagas oferecidas em concursos públicos sejam destinadas a pessoas declaradas negras. Quando pensamos no contexto da escola pública e quem são os professores que atuam nesse lugar, na maioria das vezes nos deparamos ainda com uma equipe pedagógica majoritariamente formada por profissionais brancos. Após a implementação da Lei nº 12.990, passamos a perceber diversidade no corpo docente com a presença de mais professores negros, porém essa presença ainda é baixa.

Com a projeção de mais docentes negras e negros em sala de aula, podemos ter a esperança de uma maior implementação de práticas pedagógicas contra o racismo nas aulas de inglês. Após vinte anos da criação da Lei nº 10.639, a realidade da escola pública tem mudado a passos lentos. Um dos problemas centrais é a falta de experiência dos professores ao abordar a lei e fazer um esquema de ensino que seja transdisciplinar. A resistência por parte de professores em tratar de temas que tangenciam a história e cultura afro-brasileira também é um fator que dificulta sua aplicação.

Mas o que seriam práticas antirracistas quando pensamos no contexto de ensino de inglês? De acordo com Ferreira (2012), a educação antirracista começa a circular pela Grã-Bretanha, segue para o Canadá, Austrália, Estados Unidos e Brasil. Para a autora,

[...] há um número crescente de estudos utilizando o termo antirracismo (BERND, 1994; BRASIL, 2005a; 2005b; CAVALLEIRO, 2001; D'ADESKY, 2001; GUIMARÃES, 1996, 1999; MUNANGA, 1996). E, mais recentemente, após a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que tornou o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2005) obrigatório na Educação Básica pública e privada, muitas publicações surgiram, utilizando a nomenclatura. (Ferreira, 2012, p. 278).

A autora cita Cavalleiro (2001) para tratar da educação antirracista que envolveria reconhecer dois aspectos que consideramos basilares: reconhecer os problemas raciais no

⁴ Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2022/12/07/professores-negros-aco-es-antirracistas/#:~:text=De%20acordo%20com%20pesquisa%20realizada,%C3%A9%20de%202024%2C7%25>. Acesso em: 4 nov. 2023.

Brasil, refletir constantemente sobre o racismo no cotidiano escolar e combater qualquer ação racista e discriminatória na sociedade e consequentemente na escola. Nilma Lino Gomes tem destacado a relevância do movimento negro como educador e nesta proposta, esse movimento, composto por movimentos e coletivos negros variados, intelectuais negras e negros, nos ensina e nos educa a sermos antirracistas e a empreendermos ações contra o racismo em diferentes âmbitos, seja nos espaços escolares, na midiáticos, jurídicos, universitários, no âmbito político ou na saúde.

[...] o movimento negro é um educador, um ator coletivo e político que reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a Diáspora africana. (GOMES, 2018, p. 116).

A estudiosa argumenta que o movimento citado nos educa direta ou indiretamente, ou seja, são pessoas negras distintas com consciência racial afirmativa que nos letram “contra o racismo e pela democracia” (Gomes, 2018, p. 116). São produzidos saberes diversos que circulam para além dos grupos de pessoas negras. Quando, então, pensamos em práticas antirracistas para o ensino de LI, pensamos na importância dos livros e materiais didáticos estarem em consonância com perspectivas de linguagem que possibilitem o letramento racial crítico, a contestação do racismo e seus efeitos e considere as leis citadas aqui. Além disto, a formação docente, os projetos pedagógicos e os currículos de Letras, nas distintas modalidades, precisam ser repensados para incluir disciplinas que contribuam para esta formação. Empretecer as graduações citadas com docentes e pesquisas sobre as temáticas discutidas aqui pode nos apontar caminhos. A sala de aula de LI é um espaço de letramento racial crítico e também de ações que desnormalizem os conhecimentos e saberes hegemônicos, como veremos no trabalho de duas professoras a seguir.

A sala de aula de LI: práticas antirracistas em uma escola municipal do Rio de Janeiro

Como professora de inglês da rede municipal do Rio de Janeiro e tendo atuado anteriormente na rede municipal de Volta Redonda⁵, posso dizer⁶ que a disciplina da língua inglesa é encarada pelos alunos como uma disciplina “menor” diante das outras. No município do Rio de Janeiro, na escola em que atuo, o cenário sociocultural é bem específico tendo como público alvo jovens negros periféricos em sua grande maioria oriundos do Complexo do Lins⁷. Esses jovens de idade entre 11 e 15 anos, tem uma realidade escolar marcada por dias de operações constantes no Complexo do Lins, proximidade com o tráfico, e negligência familiar, sendo alguns alunos oriundos de abrigos infantis. Como ensinar uma disciplina que eles enxergam como *inútil* à formação deles?

O discurso que ainda se ouve nas salas de aula de língua inglesa da escola pública é: *Para que preciso estudar inglês se nunca vou sair do Brasil?, Mal sei falar português, como vou aprender inglês?*. O descaso com a língua inglesa está em grande parte atrelado à falta de perspectiva desses alunos com um futuro que seja possível sair da favela e desbravar novos horizontes. A maioria só transita pelas favelas, e no Verão ou em dias de calor intenso vão à praia, se deslocando até a Zona Sul do Rio de Janeiro, onde geralmente são vítimas de racismo por parte de policiais e moradores. Assim, pergunto-me como transformar o ensino de língua inglesa de uma forma que estudantes percebam o uso prático em suas vidas e que não seja vista como uma disciplina distante de sua realidade?

Durante os dois anos em que atuei na rede municipal de Volta Redonda, eu e a professora de matemática fomos as únicas professoras negras da equipe. Em contrapartida, no município do Rio de Janeiro, assim que entrei na escola, fazia parte da minoria que era formada por dois professores negros. Atualmente, a configuração pedagógica da nossa escola está mudando e temos a presença de mais professores negros. Percebo que a coordenação motiva e incentiva os docentes para que ocorra o cumprimento da Lei nº 10.639. No entanto, há uma certa resistência de professores que alegam não ter formação para abordar temas raciais e a negligência ao tema.

⁵ Volta Redonda é uma cidade do Estado do Rio de Janeiro situada na região Sul fluminense. Volta Redonda possui cerca de 449.000 habitantes de acordo com o site <https://www.macrotrends.net/cities/20308/volta-redonda/population>. Acesso em: 4 nov. 2023.

⁶ Depoimento pessoal vivido pela professora Karoline dos Santos Silva.

⁷ O Complexo do Lins é um conjunto de favelas situado na região do grande Méier, Zona Norte do Rio de Janeiro.

Para Melo (2015, p. 71) “muitas/os docentes não foram e poucos ainda o são preparadas/os para desconstruir esses estereótipos que são sedimentados pela linguagem e também ferem”. Apesar de ser uma lei em vigor, ocorre com muita frequência a desculpa de que o contingente de disciplinas e matérias a transmitir ao alunado é tamanho que a aplicação da lei atrapalharia o cronograma escolar.

Buscando colocar em prática a Lei nº 10.639 na sala de aula de LI, na escola pública municipal em que atuo, no terceiro bimestre do ano de 2023, propus uma pesquisa como um segundo instrumento de avaliação para as minhas turmas de 9º ano do ensino fundamental 2. A pesquisa consistia em confeccionar cartazes e apresentar em forma de seminário para os alunos do 6º ano, alguns temas relacionados à língua inglesa, entre eles: “o uso da língua inglesa ao redor do mundo - neocolonialismo e expansão da língua inglesa”. Embasei-me nas ideologias africanas negras do *griot*, ou seja, o mais velho da comunidade transfere o conhecimento ancestral para a nova geração. O objetivo da proposta, então, era incentivar o alunado a pesquisar como a língua inglesa se tornou tão falada ao redor do mundo, seus diferentes registros, como o Império Britânico se expandiu e dominou vários países em continentes diferentes, mas principalmente, no continente africano, onde o uso da língua inglesa foi imposto como estratégia de dominação, conforme aponta Nascimento:

Gramáticos ou linguistas atuaram desde sempre como missionários desse saber linguístico. É por isso que, ao lidar com dicionários e processos tradutórios, as línguas tradicionais de povos Bantu-congo ou de Yorubanos não eram vistas como línguas e, conforme apresentam Makoni e Mashiri (2007), quando passaram a ser descritas, essas línguas precisavam ser traduzidas obrigatoriamente para línguas europeias. (Nascimento, 2022, p. 318-319).

Neste sentido, é importante apresentar às/aos alunas/os uma perspectiva diferente que não seja focada apenas na cultura e na língua inglesa provenientes de países como Estados Unidos e Inglaterra. Para além disto, torna-se necessário mostrar como as línguas africanas também estão presentes nos léxicos da LI e como o racismo linguístico desconsidera tais aspectos.

Na atividade aqui em discussão, de natureza interdisciplinar, especialmente com a disciplina de Geografia que havia abordado o continente africano em sala, visava abordar

aspectos culturais, geográficos, históricos e linguísticos relacionados ao contexto africano, e principalmente, os países africanos que têm a língua inglesa como L1. Antes de propor a pesquisa, apresentei brevemente o tema explicando os recortes que deveriam ser privilegiados e as informações que os cartazes deveriam conter, por exemplo: nomes dos países, suas bandeiras, idiomas falados, situação demográfica e etnias que habitavam cada país. Contextualizei historicamente e geograficamente o continente, expondo em sala de aula dois momentos em que o continente africano se deparou com a experiência do contato linguístico intenso com a Inglaterra. O primeiro ocorreu no século XVI, com as primeiras expedições inglesas do tráfico negreiro e o segundo, no século XIX, com a partilha e colonização de parte da África.

Algo que é muito comum por parte do alunado é tratar o continente africano como um local homogêneo. Ao apresentar geograficamente a África através de um mapa, salientei que coexistiam várias etnias dentro do continente e elas disputavam territórios entre si, e que possuíam culturas, crenças e línguas distintas. Também apresentei o léxico contendo os nomes em inglês de alguns países que possuíam a língua inglesa como primeira língua, como: “*Kenya, Nigeria, South Africa and Ghana*”. Logo em seguida, propus uma discussão sobre o uso da língua como ferramenta de dominação por parte dos países europeus. Conforme Nascimento (2019, p. 214), o ensino de inglês

[...] está totalmente conectado com as políticas de colonialidade e do imperialismo usadas para garantir o controle dos países centrais sobre as ex-colônias. Por isso, a língua inglesa tem a ver com colonialidade e poder, em vez de simplesmente estar relacionada com uma injustiça social.

Partindo desta perspectiva, discutiu-se, primeiramente, o caso do Brasil. As/os estudantes participaram ativamente comentando sobre o processo de colonização e sobre as tentativas de invasão por outros países, além da possibilidade de não falarmos português. Nesse momento, houve a participação de vários alunos que comentaram sobre temas relevantes relacionados ao continente em questão.

Ao longo da atividade, tratou-se da influência de línguas africanas na Língua Portuguesa. Citei algumas palavras africanas que fazem parte do nosso vocabulário, por exemplo: “dengo, capoeira, acarajé, quitanda”. Após, também, apresentei algumas palavras de

origem africana observadas na LI como: “okra, jenga, tilapia, zombie”. Observei interesse e surpresa por verem, comparativamente, a análise do léxico entre duas línguas distintas. Vários fizeram perguntas sobre o significado das palavras e queriam saber se suas traduções eram parecidas com o português. Terminada a aula expositiva, fizemos os cartazes e levei alguns alunos do 6º ano para que os alunos do 9º ano explicassem seus trabalhos usando o léxico referente aos países e nacionalidades em inglês.

Durante a apresentação dos trabalhos, os alunos do 6º ano questionaram os motivos de os ingleses obrigarem os povos africanos a falarem a LI, se eles sofriam punições caso não a falassem e se era considerado crime. Fiz algumas intervenções explicando e convidando os alunos do 9º ano a pensarem mais sobre o assunto.

Assim, nos alinhamos à teórica feminista americana, bell hooks (2013). Em seu livro *Ensinando a transgredir - a educação como prática da liberdade*, no capítulo intitulado “Língua: ensinando novos mundos/novas palavras”, ela nos diz comenta como a língua inglesa foi ressignificada pelos africanos escravizados e como de língua do opressor, ela passou a ser um mecanismo de resistência. Segundo ela,

Aprender o inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar de novo um modo para construir a comunidade e um meio para criar a solidariedade política necessária para resistir. (hooks, 2013, p. 226).

Nesta aula, no ensino da LI em sala de aula, apresentou-se a influência de línguas africanas na LI, trabalhando a perspectiva de respeito ao conhecimento trazido pelos mais velhos, promover a interação entre as turmas e interseccionar duas disciplinas: LI e Geografia. Partindo da premissa de que a linguagem dá existência e transforma, na LI mostramos como as línguas africanas influenciaram nossa própria língua. Naquela aula, de abordagem linguística e cultural, aquelas e aqueles estudantes puderam observar que o continente africano, especificamente, no que concerne a cultura, língua e história negras trouxe contribuições linguísticas que estão em nós e na linguagem até os dias atuais. Dentro do contexto possível, na e pela linguagem, foram realizadas ações relacionadas ao currículo escolar, mas também foram realizadas ações de desconstruir ideologias raciais e linguísticas sobre o continente africano. O

letramento racial crítico, a implementação da Lei nº 10.639 e práticas antirracistas interseccionadas com o inglês possibilitaram contar outras narrativas sobre nós.

A sala de aula de LI: práticas antirracistas em um colégio federal do Rio de Janeiro

No ano de 2022 comemorou-se o centenário da Semana de Arte Moderna, manifestação artístico-cultural que ocorreu no Theatro Municipal de São Paulo e que ficou conhecida como um marco do rompimento com a arte clássica. Ao longo do ano em questão, a escola federal na qual atuo como professora de inglês do segundo ciclo do Ensino Fundamental, localizada no estado do Rio de Janeiro, realizou algumas atividades com os alunos em menção à Semana de Arte de 22.

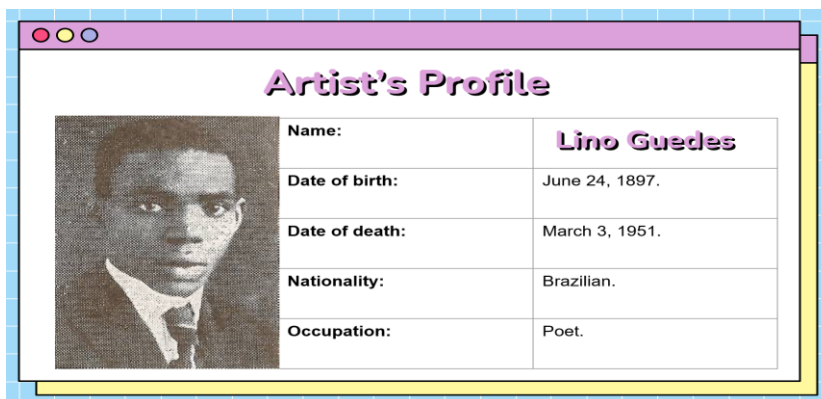
Paralelamente, era desenvolvido um projeto envolvendo toda a escola cujo foco era aplicar a Lei nº 10.639/2003. Esse projeto, chamado Projeto Saravá, ocorre anualmente durante o mês de maio e tem como culminância um dia letivo de apresentações, oficinas, exposições e debates relacionados às culturas africana, afro-brasileira e indígena. Pensando nestes dois eventos promovidos pelas/os professoras/es da instituição, decidi discutir com minhas turmas do 6º ano do ensino fundamental a presença (ou a falta dela) de artistas negros na Semana de 22.

Em um primeiro momento, apresentei⁸ às/aos estudantes fotos de artistas participantes da Semana, bem como algumas informações dessas pessoas, como nome e forma de arte trabalhada (literatura, pintura, música etc.). Em seguida, introduzi perguntas à classe como *Are there any similarities between these people?* (Há semelhanças entre essas pessoas?). Rapidamente, foram destacados que os artistas eram em sua maioria homens e pessoas brancas. Para continuar a discussão, perguntei às/aos estudantes se não haveria, naquela época, artistas negras/os e eles foram enfáticos ao afirmarem que havia pessoas negras produzindo arte em 1922. Em continuidade à linha de pensamento construída com a turma, questionei: *Why do you think there weren't any non-White artists in the Modern Art Week?* (Em sua opinião, por que não havia nenhum artista não-branco na Semana de Arte Moderna?). Em resposta, os estudantes

⁸ Depoimento pessoal vivido pela professora Tayene Mendonça Santos.

apontaram para o racismo como o motivo pelo qual artistas negras/os não foram visibilizadas/os durante a Semana de Arte.

É importante destacar que a aula, através do assunto debatido em sala, tinha como objetivos auxiliar os alunos a refletirem criticamente sobre eventos apresentados como marcos na história do Brasil e, em relação ao estudo da Língua Inglesa, contextualizar os conteúdos gramaticais estudados. Ao longo do trimestre em que realizamos tal atividade, os alunos aprenderam as estruturas lexicais e gramaticais necessárias para pedir e oferecer informações pessoais, tais como: nome, data de nascimento, nacionalidade e profissão, bem como apresentar uma descrição física. Assim, pensando em Fanon (2008), fizemos uso da LI, sintaxe, morfologia etc., para refletirmos sobre a ausência de artistas negras e negros em um momento relevante para cultura brasileira. A performatividade da linguagem nos possibilita contar outras narrativas sobre a população negra. Desta forma, em continuação à discussão anteriormente mencionada, apresentei às/aos adolescentes algumas e alguns artistas negras/os contemporâneas/os à Semana de 22 no formato de Perfil do Artista, conforme exemplificado na Figura 1 abaixo:




Artist's Profile		
	Name:	Lino Guedes
	Date of birth:	June 24, 1897.
	Date of death:	March 3, 1951.
	Nationality:	Brazilian.
	Occupation:	Poet.

Fig 1 Atividade apresentada às turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II. Fonte: Material produzido pela professora (2023).

Neste exemplo, é possível destacar as informações acima descritas, além de uma imagem do artista, caracterizando um perfil que, de acordo com o Dicionário Online de Português, pode ser definido como “Conjunto das informações pessoais que identificam o usuário (nome, idade, profissão, cidade de nascimento etc.) disponíveis em redes sociais, sites,

blogues”⁹. Após apresentar artistas como Lino Guedes e Arthur Timótheo da Costa e seus respectivos trabalhos artísticos, pedi aos alunos que pensassem nos dias atuais e pesquisassem artistas não-brancos que, na opinião deles, deveriam ter mais visibilidade. Gomes (2018) mostra a importância do Movimento Negro como educador para a circulação de outros textos sobre nós. Ao questionar a ausência de pessoas negras na Semana de 22 e trazer artistas negros para a aula, observamos relevância deste conhecimento e saber circularem para estudantes que também são negros. Tal aspecto aponta para possibilidades de outras performatividades de raça para além das marginalizadas que nos colocam (Melo, 2023).

A culminância de tal pesquisa deveria ser a elaboração do perfil do(a) artista escolhido, conforme o modelo entregue por mim. Em colaboração com a professora de Artes das turmas, os alunos também fizeram releituras das obras de Arthur Timótheo e, juntamente com os perfis elaborados em Língua Inglesa, os expusemos em um dos murais da escola como parte do Projeto Saravá. No mural, conforme a Figura 2 abaixo, colocamos a pergunta: “Which of them do you know?” (Quais desses [artistas] você conhece?) com o objetivo de gerar uma reflexão sobre visibilidade não só aos alunos que participaram da atividade mas também aos demais estudantes e funcionários da escola. Ao produzirem seus textos em LI, estes estudantes estão aprendendo a língua e dando existência nela para pessoas invisibilizadas.

⁹ Disponível em: [https://www.dicio.com.br/perfil/#:~:text=Significado%20de%20Perfil&text=Representa%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20objeto%20visto,%2C%20cidade%20de%20nascimento%20etc.\)](https://www.dicio.com.br/perfil/#:~:text=Significado%20de%20Perfil&text=Representa%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20objeto%20visto,%2C%20cidade%20de%20nascimento%20etc.)). Acesso em: 23 out. 2023.



Fig 2 Mural confeccionado a partir dos trabalhos produzidos pelos alunos após a aula. Fonte: Acervo pessoal (2023).

Mesmo sendo uma língua usada pelo opressor da colonização, a língua sempre em movimento nos possibilita fazer ações outras, incluindo a inclusão de grupos que outrora foram massacrados nela. Mesmo sabendo que a linguagem pode manter posições de poder, nela podemos mudar tais posições.

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras para transgredir. Isso é educação como prática da liberdade. (hooks, 2013).

Nesta prática antirracista na escola, como resultado, os alunos trouxeram informações, em inglês, sobre artistas negros de diversas nacionalidades e de diferentes áreas de atuação. A atividade, também, proporcionou aos demais alunos da instituição um contato com a LI fora da sala de aula e com personalidades que, na opinião dos estudantes, responsáveis pela pesquisa, possuem relevância em suas áreas de trabalho. Neste sentido, na atividade foi possível realizar letramentos, incluindo o racial crítico.

Palavras finais por ora

A sala de aula, incluindo a da Educação Básica, é sempre um espaço para desconstruirmos as correntes do racismo. Neste sentido, a educação linguística não é apenas sobre sintaxes, morfologias e estruturas da língua. Nela e por ela, aprendemos a dar existência a nós mesmas, às práticas sociais e ao mundo que vivemos. Tudo isso articulado à história, cultura e sociedade. Quando pensamos na LI, por mais que ela tenha sido empregada para oprimir povos diversos, apagar culturas e línguas, ela pode ser usada para transformar situações de opressão em resistência, dar existência a outras narrativas como as exemplificadas aqui neste artigo.

Ao trazer as questões raciais para a sala de aula de LI, as professoras possibilitaram que estudantes tivessem acesso a conhecimentos e saberes que não circulam com frequência em todas as escolas ou os espaços hegemônicos. Nas práticas educacionais antirracistas apresentadas, a articulação entre linguagem e raça não impossibilitou o ensino de LI, pelo contrário, abriu outras perspectivas para estudantes e as professoras. Por outro lado, com tais práticas pode-se trazer faces da Lei 10.639 para a escola, além de se trabalhar com o letramento racial crítico. Tais aspectos são gotas de esperança que unindo as outras práticas antirracistas vão se transformando em rios, mares e oceanos que desestabilizam certezas e cristalizações sobre raça na contemporaneidade.

Referências

- BUTLER, J. *Excitable Speeches*. New York: Routledge, 1997.
- CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. Originalmente publicado em 1952.
- FERREIRA, A. de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 1, p. 275-288, 2012.
- FERREIRA, A. de J. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: FERREIRA, A. de J. *Narrativas*

Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem. Campinas: Pontes, 2015. p. 127-160.

FERREIRA, A. de J. Letramento Racial Crítico. In: MATOS, D. C. V. da S.; SOUSA, C. M. C. L. L. de. (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes, 2022. p. 207-214.

GOMES, N. L. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. *Revista da ABPN*, Curitiba, v. 10, n. 26, p. 111-124, 2018.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KALVA, J.; FERREIRA, A. de J. Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 165-176, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2011v8n2p165>. Acesso em: 5 nov. 2023.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. Tradução: Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELO, G. C. V. de. O lugar da raça na sala de aula de inglês. *Revista da ABPN*, Curitiba, v. 7, n. 17, p. 65-81, 2015.

MELO, G. C. V. de. *Linguística Aplicada, raça e interseccionalidades na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Mórula, 2023. v. 2.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28316>. Acesso em: 12 nov. 2023.

NASCIMENTO, G. Etnicidade e raça em atividades de língua inglesa em uma universidade na Bahia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 208-225, 2019.

RAJAGOPALAN, K. Reforma curricular e ensino. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2022. p. 23-39.

ROCHA, L. L.; MELO, G. C. V. de. Onde ficam raça e gênero na BNCC do Ensino Médio? A homogeneização das diferenças. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literatura*. Campinas: Pontes, 2022. p. 209-238.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2019. p. 121-151.

Anti-racist practices in the English language classroom: actions we take with language in primary education

Abstract: The aim of this article is to propose a reflection on English language teaching in public schools and racial issues, based on two anti-racist educational practices carried out by two black female teachers in English classes in two public schools in the city of Rio de Janeiro. To do this, we briefly introduce the teaching of IL, the BNCC and Law 10.639. We then look at language and the issue of race, based on Butler (1997), Fanon (2008) and hooks (2013). We then show two examples of anti-racist practices carried out by two public school teachers in the English classroom, in different contexts in the city of Rio de Janeiro.

Keywords: Anti-racist practices; English; Classroom.

Recebido em: 10 de novembro de 2023.

Aceito em: 9 de dezembro de 2023.