

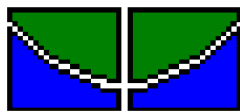


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LINGÜÍSTICA APLICADA

DANIELA DOS SANTOS SILVA

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO CRÍTICO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
NO CONTEXTO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE)

BRASÍLIA
Junho de 2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LINGÜÍSTICA APLICADA

DANIELA DOS SANTOS SILVA

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO CRÍTICO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
NO CONTEXTO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada

Orientadora: Lúcia Maria de Assunção Barbosa

BRASÍLIA
Junho de 2018

DANIELA DOS SANTOS SILVA

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO CRÍTICO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
NO CONTEXTO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Presidente

Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa (LET- UnB, Orientadora)

Examinador Externo

Prof. Dr. Nelson Fernando Inocêncio da Silva (IDA-UnB)

Examinadora Interna

Profa. Dra. Janaína Soares Alves (LET-UnB)

Suplente

Profa. Dra. Gladys Quevedo Camargo (LET-UnB)

Brasília, 8 de junho de 2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, protetor e salvador, por não me deixar desistir em um momento pessoal extremamente desafiador.

A Dea e mainha, pelo apoio moral, material e emocional desde sempre, mas em especial nos últimos três anos.

À querida Profa. Dra. Alicia Silvestre Miralles que iniciou esta jornada comigo no papel de orientadora e jamais desistiu de mim, com seus conselhos valiosos, seu apoio e dedicação.

À querida Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa que aceitou assumir o timão de minha orientação e o fez com paciência, delicadeza e carinho, com conselhos e sugestões valiosas.

Ao Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, quem primeiro me incentivou a perseguir esta trajetória.

Aos professores Dra. Janaína Soares Alves, Dra. Gladys Quevedo Camargo e Dr. Nelson Fernando Inocêncio que tão gentilmente aceitaram formar parte da minha banca de defesa.

A todos os professores do PGLA que contribuíram grandemente à minha formação acadêmica e pessoal.

A todos os colegas com os quais comparti disciplinas, trabalhos, conversas e dúvidas.

Às professoras participantes da pesquisa pela disposição, boa vontade, generosidade e carinho. Jamais teria conseguido sem vocês!

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo compreender como se dá o tratamento da problemática racial na sala de aula de espanhol como língua estrangeira (ELE). As pessoas participantes da pesquisa foram 8 professoras de espanhol na rede pública de ensino do Distrito Federal, sendo que duas delas trabalhavam em um Centro de Línguas (CIL) e outras duas em uma escola regular. As perguntas que orientaram este trabalho foram: (1) Qual o entendimento que as pessoas participantes, professoras de ELE da rede pública do DF, têm sobre a dinâmica das relações raciais no Brasil?, (2) como lidam com a questão racial no cotidiano escolar no qual se encontram inseridas?, e (3) como estas profissionais acreditam que a disciplina pode contribuir no debate e no tratamento da questão racial em sala de aula e colaborar na formação de uma identidade racial positiva na pessoa aprendiz de língua estrangeira? Esta pesquisa fez uso de referenciais teóricos sobre o ensino crítico de língua estrangeira tal como apresentado por estudiosos como Urzêda-Freitas (2012) e Finardi & Vieira (2016); os estudos de linguística aplicada crítica de Alastair Pennycook (2001); educação antirracista de Ferreira (2001, 2007, 2012, 2014, 2015); a pedagogia da transgressão de bell hooks (2013), além de estudos que trabalham o conceito de identidade como os Moita Lopes (1998; 2002), Silva (2000), Hall (2006), Woodward (2000) e Appiah (2010); também estudos sobre a identidade negra tal como aparece nos trabalhos de Gomes (2005), Munanga (2003; 2005/2006) e Souza (1983). A pesquisa foi de caráter qualitativo e de cunho interpretativo (MOITA LOPES, 1994; MINAYO, 1994; 2002). Para realizar a coleta de dados foi utilizada a entrevista individual de natureza semiestruturada. A partir das entrevistas, observou-se que as pessoas participantes da pesquisa sentem dificuldade, insegurança, despreparo e mesmo constrangimento ao abordar a temática racial na sala de aula de espanhol como língua estrangeira. Assim sendo, encontram-se ainda longe de cumprir o que preconizam os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (DISTRITO FEDERAL, 2013) para os quais a diversidade racial deve funcionar como eixo de onde parta a prática pedagógica da pessoa professora.

Palavras-chave: Espanhol como língua estrangeira. Diversidade Racial. Educação Antirracista. Ensino crítico de língua estrangeira

RÉSUMEN

Esta investigación tuvo por objetivo comprender cómo se da el tratamiento de la problemática racial en el aula de español como lengua extranjera (ELE). Las personas participantes en la investigación fueron 8 profesoras de español en la red pública de enseñanza del Distrito Federal, siendo que dos de ellas trabajaban en un Centro de Lenguas (CIL) y otras dos en una escuela regular. Las preguntas que guiaron este trabajo fueron: (1) ¿Cuál es el entendimiento de que la personas maestras de ELE tienen sobre la dinámica de las relaciones raciales en Brasil?, (2) cómo manejan la temática racial en el contexto escolar en el cual se encuentran insertadas ?, y (3) cómo estas profesionales creen que la disciplina puede contribuir en el debate y en el tratamiento de la cuestión racial en el aula y colaborar en la formación de una identidad racial positiva en la persona aprendiz de lengua extranjera? Esta investigación hizo uso de referenciales teóricos sobre la enseñanza crítica de lengua extranjera tal como presentada por estudiosos como Urzêda-Freitas (2012) y Finardi & Vieira (2016); los estudios en lingüística aplicada crítica de Alaistar Pennycook (2001); de la educación antirracista de Ferreira (2001, 2007, 2012, 2014, 2015); bien como estudios sobre identidad de Moita Lopes (1998), Silva (2000), Hall (2006), Woodward (2000) y Appiah (2010) e identidad racial de Gomes (2005), Munanga (2003; 2005/2006) y Souza (1983). La investigación fue de carácter cualitativo y de cuño interpretativo (MOITA LOPES, 1994, MINAYO, 1994, 2002). Para realizar la recolección de datos se utilizó la entrevista individual de naturaleza semiestructurada. A partir de las entrevistas, se observó que las personas participantes en la investigación sienten dificultad, inseguridad, poca preparación e incluso incómodo al abordar la temática racial en el aula de español como lengua extranjera. De este modo, se encuentran aún lejos de cumplir lo que preconizan los presupuestos teóricos del Currículo en Movimiento de la Educación Básica del DF (DISTRITO FEDERAL, 2013) para los cuales la diversidad racial debe funcionar como eje de donde parta la práctica pedagógica de la persona profesora.

Palabras-llave: Español como lengua extranjera. Diversidad Racial. Educación Antirracista. Enseñanza crítica de lengua extranjera

ABSTRACT

This research aimed to understand how the racial issues are treated in the classroom of Spanish as a foreign language. The participants were 8 teachers of the Spanish language in the public school system of the Federal District, two of whom worked in a Language Center (CIL) and two in a regular school. The questions that guided this work were: (1) What understanding the teachers of Spanish as a foreign language in the public system of the Federal District and participants in this study have about the dynamics of race relations in Brazil?, (2) how they deal with the racial matter in their daily life as teachers?, and (3) how do these professionals believe that a foreign language can contribute to the debate and treatment of race in the classroom and to collaborate in the building of a positive racial identity in the learner? This research used theoretical references from the critical teaching of foreign language as presented by scholars such as Urzêda-Freitas (2012) and Finardi & Vieira (2016) and the critical linguistic studies of Alastair Pennycook (2001). It also used studies about anti-racist education as presented by Ferreira (2001, 2007, 2012, 2014, 2015); studies of identity as in Moita Lopes (1998), Silva (2000), Hall (2006), Woodward (2000) and Appiah (2010) and of black identity as presented in Gomes (2005), Munanga (2003, 2005/2006) and Souza (1983). The research was qualitative and interpretive in nature (MOITA LOPES, 1994; MINAYO, 1994; 2002). The data collection used semi-structured individual interviews. From the interviews, it is possible to state that the people participating in the study feel difficulty, insecurity, unpreparedness and even embarrassment to address racial issues in the classroom of Spanish as a foreign language. Therefore, the participants are still far from fulfilling the theoretical assumptions advocate by the curriculum for the public school system of the Federal District (DISTRITO FEDERAL, 2013): racial diversity issues should function as the axis from which pedagogical practice should emanate.

Keywords: Spanish as a foreign language. Racial Diversity. Anti-Racist Education. Foreign Language Critical Teaching

“Uma língua é o lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir” – Vergílio Ferreira

“Uma língua é um mapa de nossas falhas” - Adrienne Rich

SUMÁRIO

CAPÍTULO PRIMEIRO.....	11
1.1. INTRODUÇÃO.....	11
1.2. A QUESTÃO NO BRASIL.....	13
1.3. A QUESTÃO EM PAÍSES DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	19
1.4. AS QUESTÕES DA PESQUISA.....	22
CAPÍTULO SEGUNDO.....	24
2.1. LÍNGUA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.....	26
2.2. A IDENTIDADE RACIAL NEGRA.....	26
2.3. ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	28
2.4. PEDAGOGIA COMO TRANSGRESSÃO DE BELL HOOKS.....	29
2.5. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	31
2.6. LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA DE PENNYCOOK.....	33
CAPÍTULO TERCEIRO.....	35
3.1. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	35
3.2. AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	36
3.3. A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	37
3.3.1. INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	39
CAPÍTULO QUARTO.....	42
4.1. A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	42
CAPÍTULO QUINTO.....	67
5.1. CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS.....	67

5.1.2. MATERIAIS PARA O TRATAMENTO DA DIVERSIDADE RACIAL NA AULA DE ELE.....	68
CAPÍTULO SEXTO.....	86
6.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICES.....	96
APÊNDICE 1 – TERMO DE ESCLARECIMENTO.....	97
APÊNDICE 2 – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO.....	100
APÊNDICE 3 – PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA.....	101
APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	102

CAPÍTULO PRIMEIRO

1.1. Introdução

As inquietações que dão origem a esse trabalho nascem em minha atuação como professora de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE) na rede pública do Distrito Federal. No exercício da profissão – e tendo sempre me reconhecido como mulher negra, nascida e criada em Salvador, Bahia, lugar de maior concentração de população negra no Brasil – continuamente procurei tratar a problemática racial durante minhas aulas. Sendo a escola pública o lugar onde desenvolvi a maior parte da minha atividade profissional, e sendo que – ao longo dos anos – trabalhei majoritariamente em escolas localizadas na periferia de centros urbanos, grande parte das pessoas alunas com as quais mantive contato são e foram negras¹. Embora minha situação familiar ao longo de minha escolarização não possa ser descrita como abastada, estudei em escolas particulares e obtive meu título de licenciada por uma universidade pública. A quase ausência de pessoas negras – fossem colegas ou profissionais – durante a minha experiência acadêmica contrasta grandemente com a realidade com a qual me deparei como professora na escola pública. O questionamento sobre essa situação de desigualdade na qual pessoas brancas ocupam os espaços privilegiados da sociedade enquanto as negras ocupam as periferias e os lugares subalternos fez parte da minha práxis pedagógica desde o início. A falta de um arcabouço teórico que sustentasse o ensino de língua espanhola relacionado com as questões raciais, porém, sempre fez com que ambas as coisas caminhassem de maneira paralela.

Com o advento da Lei 10639/2003² a temática racial na escola ganhou um novo fôlego e, paulatinamente, as secretarias de educação juntamente com o MEC e as universidades públicas começaram a oferecer palestras, cursos de formação continuada e cursos de formação a distância sobre a temática. A primeira vez que participei de um desses eventos foi em 2009, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis-RJ onde fui professora

¹ Este trabalho assumiu a responsabilidade de desafiar o uso do masculino genérico por acreditar que não existe gênero neutro. Defendo que o uso da forma masculina para fazer referência a homens e mulheres invisibiliza linguisticamente as mulheres em detrimento dos homens (cf. MADER & MOURA, 2015) e que dar visibilidade à identidade das mulheres é parte do esforço de desconstruir o masculino como identidade padrão. Em conformidade com esta visão, escolhi utilizar os termos “as pessoas alunas”, “as pessoas estudantes” ou simplesmente “as pessoas”, ao invés de “os alunos”, “os estudantes” ou “os indivíduos”. O uso no masculino apenas se dará quando se tratar de um uso não genérico como, por exemplo, em “jovens negros”, porque se refere a jovens do sexo masculino e não a jovens homens e mulheres, situação na qual escolheria utilizar a expressão “juventude negra”.

² Esta lei alterou a Lei 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – para incluir a temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” como parte do currículo da educação básica.

de espanhol para o Ensino Fundamental de 2008 a 2011. No ano de 2011, mudei-me para Brasília e tive a oportunidade de, em janeiro de 2012, trabalhar ajudando no processo de matrícula da escola onde atuava como professora. Chamou-me muito a atenção a dificuldade que as pessoas alunas, seus pais, mães ou pessoas responsáveis, sentiam no momento da identificação racial. O formulário de matrícula oferecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal exigia que a identificação racial da pessoa que se estava matriculando e oferecia as opções “preta”, “parda”, “branca”, “amarela” ou “indígena”. A orientação que o pessoal escolar recebeu foi a de oferecer as opções apenas quando a pessoa que matriculava apresentasse dificuldades, como uma maneira de evitar distorções de resultado. Em muitos casos, a pessoa que matriculava informava não saber a cor da pessoa matriculanda, em outros respondiam em tom de pergunta (“é preta né? Acho que é preta”). Um número significativo de pessoas que eu classificaria como pretas ou indígenas se disseram pardas ou brancas, outras pediam que eu dissesse qual era a cor delas mesmas ou das matriculandas.

Aquela dificuldade com a identificação racial foi alvo de muita reflexão individual por minha parte e também de discussão com outras colegas professoras. No mesmo ano, promovemos a Semana da Consciência Negra – evento que já possuía alguma tradição na escola e que integra o calendário escolar do Distrito Federal. De minha parte, me propus a fazer uma atividade de leitura e interpretação de textos que abordassem a temática racial. Escolhi para essa atividade uma tradução para o espanhol de um texto de Leonardo Boff e outra tradução de um texto de Steve Biko. O texto de Boff tratava de responder à pergunta formulada por ele mesmo, a saber, “qual o papel das pessoas brancas no combate ao racismo?”. No segundo texto, Biko tratava da responsabilidade das negras na luta contra o *apartheid* na África do Sul e apresentava algumas estratégias úteis no combate à opressão e à colonização, sobretudo da mente. A atividade era majoritariamente de múltipla escolha, mas as duas perguntas finais pediam um resumo das principais ideias de cada um dos textos.

Durante a correção das atividades, me vi surpreendida ao encontrar que grande parte das respostas tratavam os textos como se fossem ambos direcionados às pessoas negras. Muitas respostas indicavam que as negras são mais racistas do que as brancas e que, no momento em que as negras deixassem de sentir-se inferiores, as coisas mudariam. Nem uma única resposta, de mais de 100, apontava que parcela de responsabilidade as pessoas brancas teriam no combate ao racismo. Igualmente, as respostas se referiam à população negra sempre como “eles”, o outro com o qual minhas estudantes pareciam não se identificar. Essa situação provocou mais

reflexão, questionamento e a necessidade de buscar uma resposta teórica às minhas inquietações.

Acredito que o reconhecimento da própria negritude por parte das pessoas estudantes é parte do processo de questionar e desafiar o papel subalterno ao qual a população negra tem sido historicamente relegada. Igualmente defendo que a profissional de língua estrangeira também é responsável por promover positivamente a construção de uma identidade³ racial negra e sua práxis pedagógica precisa ser o reflexo desta responsabilidade. Assim, considero que o ensino de língua estrangeira dentro de uma perspectiva crítica – tal como defendido por Pennycook (2001) – e antirracista como defendido por Ferreira (2001, 2004, 2012, 2014, 2015, 2016) é ferramenta importante para validar tanto a diversidade quanto a solidariedade (WOODWARD, 2000).

1.2. A questão racial no Brasil

A população de ascendência africana no Brasil é numericamente expressiva. A chegada de pessoas africanas escravizadas no território brasileiro se deu a partir do século XVI e só teve fim três séculos depois, com a assinatura da Lei Áurea de 1888. Segundo dados do Ministério das Relações Exteriores e da Fundação Palmares, atualmente o país possui a maior população negra fora da África e, de acordo com dados do censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira alcançava naquele momento cerca de 190,7 milhões de pessoas, sendo que, destas, 97 milhões se autodeclararam afrodescendentes (sendo 82 milhões de autodeclaradas pardas e 15 milhões de autodeclaradas pretas), correspondendo ao percentual de 50,7% da população.

Alguns anos antes, em 2008, a então Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (Seppir)⁴ solicitou ao IBGE um estudo da distribuição da população brasileira em território nacional segundo critérios raciais. O estudo, baseado nos dados do censo de 2000 e publicado por ocasião da comemoração dos 120 anos da abolição da escravatura, gerou o “Mapa da Distribuição Espacial da População, segundo a Cor ou Raça – Pretos e Pardos” e traz os resultados que detalharei a seguir.

³ Aqui entendida tal como defendida por Moita Lopes (1998, 2002), Hall (1992, 2000), Silva, T. (2000), Woodward (2000) e Rajagopalan (1998) que percebem a identidade dentro de uma visão sócio-histórica na qual a humanidade interage através da linguagem e assim se constitui e se desenvolve como pessoa.

⁴ A partir do governo de Michel Temer, a Seppir deixou de existir como tal, a saber, usufruindo status de ministério, e passou a integrar o recém-criado Ministério da Justiça e Cidadania.

Em 2000, o Brasil registrava em torno de 170 milhões de pessoas habitantes. Dentre estas, eram 91 milhões as que se autodeclaravam brancas (53,7%), 65 milhões se diziam pardas (38,5%), 10,5 milhões de pretas (6,2%), 762 mil amarelas (0,4%) e 734 mil indígenas (0,9%). De acordo com o mesmo estudo – e embora em termos absolutos a população preta e parda da região Centro-Oeste representasse uma parcela pequena no universo das pretas e pardas do Brasil (5,1% e 7,8% respectivamente) – as que se autodeclaravam pretas representavam 4,6% e as que se autodeclaravam pardas 43,4% da população regional. No Distrito Federal, os números são 4,8% de autodeclaradas pretas e 44,8% de autodeclaradas pardas, frente a 49,2% de brancas, 0,4% de amarelas e 0,3% de indígenas.

Pesquisas que medem o nível de desigualdade no Brasil como as do IPEA, do PNUD da ONU, além do próprio censo do IBGE, vêm demonstrando ao longo dos anos que as populações parda e negra, ainda que majoritárias, encontram-se ambas em situações de exclusão social que são muito similares entre si e que as colocam em lugar desfavorecido quando comparadas à população branca. Assim, para efeitos deste estudo, as categorias que o IBGE chama de “parda” e “preta”, conformam um único grupo que doravante chamarei “pessoas negras”.

Dados da campanha “SUS sem Racismo”⁵ do Ministério da Saúde apontam que 60% das mulheres que morrem durante o parto são negras; que apenas 27% das mulheres negras recebem algum tipo de acompanhamento durante o parto quando o número entre as brancas ultrapassa os 46%; que a recomendação do Ministério da Saúde de que ao menos seis consultas de pré-natal sejam realizadas é cumprida em 77,7% no caso das grávidas brancas e em 62,5% no caso das negras. Segundo dados da mesma campanha, uma mulher negra recebe menos tempo de atendimento médico do que uma mulher branca; igualmente, mulheres negras recebem menos anestesia durante o parto do que mulheres brancas. O relatório “Desigualdades sociais e satisfação das mulheres com o atendimento ao parto no Brasil: estudo nacional de base hospitalar” de 2014 publicado pela Fundação Oswaldo Cruz afirma que mulheres negras são 65,9% das vítimas de violência obstétrica; também são, segundo o Ministério da Justiça, 68,8% das mortes por agressão.

De acordo com o relatório da ONU Mulheres de 2015, entre 2003 e 2013 o índice de homicídios contra mulheres brancas diminuiu 9,8%, enquanto que contra mulheres negras aumentou em 54,2%. Os números são igualmente desanimadores no que se refere à violência

⁵ Disponível em <http://www.blog.saude.gov.br/index.php/34777-campanha-mobiliza-a-populacao-contra-o-racismo-no-sus>

que atinge os homens negros: segundo o relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado sobre o Assassinato de Jovens divulgado em 2016, a cada ano no Brasil mais de vinte e três mil jovens negros são assassinados. São uma média de 63 por dia ou 01 a cada 23 minutos. Segundo o “Mapa da Violência 2016: homicídio com armas de fogo no Brasil” que recolheu dados das mortes por arma de fogo do ano de 2014, um jovem negro tem 2,6 vezes mais chance de morrer por um disparo de arma de fogo do que um jovem branco. A discrepância entre o número de jovens negros e brancos mortos é particularmente notável no estado de Alagoas – o estado campeão, onde morreram 62 brancos e 1072 negros, ou seja, um jovem negro tem uma chance 1.028% maior do que a de um jovem branco de ser morto por arma de fogo – mas também é relevante em outros estados como Sergipe, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Distrito Federal. No ano de 2014, o Distrito Federal registrou uma taxa de homicídios por arma de fogo entre jovens negros 626% maior do que entre os jovens brancos: enquanto 96 jovens brancos foram assassinados, 601 jovens negros foram assassinados no mesmo período.

No tocante a taxas de analfabetismo, dados do Censo de 2010 apontam que, enquanto a taxa média de analfabetismo no país é de 9,6%, ela cai para 5,9% quando consideramos apenas a população branca e ultrapassa os 13% quando se considera apenas a população negra. Sobre taxas de escolarização na idade correta no ensino médio, dados da UNICEF publicados em 2012 indicam que o percentual de pessoas alunas brancas que mantêm a equivalência idade/série é de 58,3% enquanto que a de alunas negras é de tão somente 34,94%. No ensino superior, a distância aumenta: apesar da melhora significativa após a implantação do sistema de cotas raciais, o percentual de pessoas negras que chegavam à universidade era, em 2014, inferior àquele das brancas 10 anos antes. Segundo dados do IBGE, 16,7% das negras entre 18 e 24 anos estavam na universidade em 2004; em 2014, o número saltou para 45,5%. No mesmo período, o número de brancas saltou de 47,2% para 71,4%.

Quando analisamos indicadores de renda, vemos que sete em cada dez famílias que recebem o Programa Bolsa Família são chefiadas por uma mulher negra ou um homem negro, segundo dados do IPEA de 2011. Da mesma forma, 2/3 das casas que se encontram em favelas brasileiras são chefiadas por mulheres ou homens negros e a renda destas famílias chega a ser 40% menor do que a daquelas chefiadas por pessoas brancas.

Essas desigualdades flagrantes vinham sendo denunciadas desde as primeiras décadas do século XX, coincidindo com o surgimento no Brasil do movimento negro organizado (DOMINGUES, 2007). A essas lideranças negras foram se juntando estudiosos que tratavam a questão como um apêndice menor da chamada questão social no Brasil. A ditadura colocou um

freio nas aspirações deste e de outros movimentos sociais organizados, porém, a partir da redemocratização, a questão racial ressurge a partir de um movimento negro organizado nos centros urbanos e – mais tarde – também nas reivindicações de organismos governamentais empenhados em conseguir soluções para a desvantajosa situação da população negra que é menos escolarizada, recebe salários mais baixos, trabalha mais e em condições piores do que a branca, é mais suscetível a ser vítima de violências várias, morre mais e mais cedo.

O ambiente escolar é mais um palco onde as desigualdades entre pessoas negras e brancas se evidenciam. Oliveira (2005) afirma que grande parte das pesquisas sobre relações raciais e escola apontam problemas de relacionamento da criança negra, seja com outras colegas, seja com profissionais da escola. Gomes (2002) indica que o pertencimento a este ou aquele coletivo racial faz diferença na forma como as relações se estabelecem entre as pessoas no ambiente da escola. Segundo a autora, as diferenças se mostram evidentes, sobretudo, em momentos de avaliação, nas expectativas sobre o desempenho desta ou daquela criança de acordo com seu pertencimento racial, e na forma como as diferenças são tratadas.

Já as pesquisas de Silva (2005), Passos (2005), Cavalleiro (2001), dentre outras, apontam que crianças negras com idade entre quatro e seis anos já apresentam uma visão negativa do seu pertencimento racial e que crianças brancas manifestam sentimentos de superioridade em relação às negras. Souza (2002, *apud* OLIVEIRA, 2005) afirma que as crianças negras revelam o desejo de ter cabelos lisos, negando sua condição racial, e que a escola, mesmo quando se opõe a comportamentos explicitamente preconceituosos, pode ser um lugar de reforço das práticas racistas seja pela omissão, pelo silêncio ou através de expectativas de inferiorização da pessoa negra em geral, que acabam por afetar à criança em particular quando esta se reconhece como negra. Dado que, segundo Oliveira (2005, citando estudo do Ceert⁶) são quase que apenas professoras negras as que apresentam iniciativas para trabalhar a questão racial, existe um longo caminho a ser percorrido.

De acordo com Scott, Lewis, Quadros, Souza & Rocha (2009, p. 16)

A escola, como local privilegiado de exercício de discursos pautados em relações sociais, constitui-se como um campo tanto de reprodução quanto de contestação das hierarquias, e é preciso perceber como isto ocorre, para tornar efetivo o combate às desigualdades. O discurso institucional, o material didático, bem como as relações professor-aluno e as estabelecidas entre os grupos de pares apresentam-se como locus de atualizações da sociedade mais ampla, apontando para a necessidade de percebermos a escola como um importante lugar que oferece a sua própria configuração de relações de poder. É neste sentido que o lugar privilegiado para

⁶ Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (Ceert), em parceria com o Ministério da Educação e a Unesco e divulgada em matéria no Jornal O Estado de S. Paulo em 21 de novembro de 2013

repensar essas hierarquias é no diálogo com as reflexões e interpretações das experiências trazidas por professores, bem como uma conscientização de suas várias formas de expressão e implicações para os grupos situados em posições diversas, frequentemente marginais, não somente na escola, mas também fora dela.

Tendo em vista que a pessoa negra tem diversas possibilidades de internalizar uma concepção negativa do seu pertencimento racial dentro dos muros da escola – lugar onde a educação formal acontece por excelência – a ressignificação das práticas escolares visando valorizar os diferentes grupos raciais é parte fundamental da construção de uma sociedade racialmente mais igualitária. A educação deve primar prioritariamente por ajudar no desenvolvimento da identidade pessoal de cada um, ao mesmo tempo em que se aprende a respeitar e valorizar os demais (GARCÍA GARCÍA, 2010) e é papel da educação mostrar a diversidade e a complexidade das classificações sociológicas da raça humana, bem como sua interdependência (MARINA, 2004 *apud* GARCÍA GARCÍA, 2010).

Em conformidade com esse entendimento sobre o papel da educação no tocante ao combate das desigualdades raciais, há pelo menos uma década, diversas iniciativas governamentais vêm buscando formas de alcançar este objetivo. A aprovação da Lei 10639/2003, que entra em vigor no dia 10 de janeiro de 2003, “pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social” (BRASIL, 2008, p.11).

Dessa forma, a luta pelo acesso à educação escolar formal como bandeira histórica da população negra é retomada não mais no plano da denúncia ou de iniciativas isoladas, mas com o propósito de questionar a própria atuação do Estado, em seus diferentes níveis, a partir de uma revisão ampla da forma como os negros apareciam e, ainda hoje, aparecem retratados na História do Brasil. Os questionamentos transitam desde a imagem presente nos livros didáticos, passando pelos termos pejorativos usados nos textos, chegando aos conteúdos ministrados nos cursos de formação de professores. De forma mais abrangente, os questionamentos se dirigem à necessidade de mudança radical na estrutura curricular dos cursos em todos os níveis, modalidades e etapas do ensino que desconsideram ou simplesmente omitem a participação africana e afro-brasileira na construção do conhecimento em diferentes áreas das ciências (BRASIL, 2008, p.11).

Com a aprovação desta lei, o estudo da História da África e dos povos africanos, bem como da História e da Cultura Afro-brasileira, da luta das pessoas negras e sua contribuição para a formação do Brasil e do povo brasileiro passa a formar parte do currículo da Educação

Básica como tema transversal, devendo – portanto – estar inserido na prática pedagógica cotidiana de todo e qualquer educador, ainda que a Lei mencione de maneira preferencial as aulas de história, artes e literatura.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer 003/2004 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O parecer afirma que é dever do Estado promover políticas para a educação do povo negro e que tais políticas devem ter em vista a garantia de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, bem como a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. Declara ainda que a demanda do povo negro “por *reconhecimento*, valorização e afirmação de direitos no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas” (BRASIL, 2004, p.2). O parecer passa a detalhar o que *reconhecimento* significa: reconhecer significa igualdade em direitos sociais, requer que o povo negro conheça sua história e cultura buscando desconstruir o mito da democracia racial; exige o questionamento das relações étnico-raciais como se dão no Brasil, baseadas em preconceitos que desqualificam o povo negro; é valorizar, respeitar e ensinar os processos históricos de resistência negra, provocados pelas pessoas africanas escravizadas no Brasil; exige o respeito e a valorização das pessoas negras; significa ser sensível ao sofrimento do povo negro causado por diferentes formas de desqualificação que depreciam sua cultura, sua história e sua estética; significa que os estabelecimentos de ensino devem dispor de professores comprometidos com a educação das populações negras e brancas buscando o desenvolvimento de convivências baseadas no respeito mútuo. Assim, segundo a resolução do CNE, o reconhecimento e o respeito não são processos estáticos, que se limitam ao mero reconhecimento formal de uma suposta igualdade entre todos os indivíduos, mas uma postura ativa de promoção e valorização da diversidade étnico-racial.

Como professora da rede pública de ensino do Distrito Federal, considero também a importância de outro documento para efeitos desta pesquisa: o Currículo em Movimento para a Educação Básica do Distrito Federal. Este documento de 2014 traz como um de seus eixos transversais a Educação para a Diversidade Étnico-racial, Diversidade de Gênero e Diversidade do Campo versus Cidade e diz:

Os conteúdos científicos devem se organizar em torno de uma determinada ideia ou de eixos, que estruturam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores (as) e estudantes nos

tempos e espaços escolares em todas as etapas e modalidades de ensino articulados aos projetos político-pedagógicos das escolas [...]. Dessa forma, esses temas devem permear todas as atividades docentes, independente das disciplinas/componentes curriculares, todos os professores e professoras devem ter os eixos como referências no tratamento dos conteúdos científicos (SEEDF, 2014, p. 11).

O Currículo propõe contemplar, através de uma educação mais reflexiva e menos normativa, as narrativas históricas negligenciadas e/ou silenciadas. O documento aponta que, devido à escravidão e à forma como o poder vêm se estruturando desde tempos muito remotos da história do país, o racismo opera dentro de uma legalidade instituída e discriminatória. Portanto, defende que

Garantir aos (às) estudantes o direito às aprendizagens implica um investimento sustentado nos princípios da ética e da responsabilidade, que incide também na formação de uma sociedade mais justa e mais desenvolvida nos aspectos sociais, culturais e econômicos. (SEEDF, 2014, p. 11)

Ao longo da minha atuação profissional venho percebendo que – apesar da vigência da Lei 10639/2003 e da publicação do parecer do CNE e outros documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) – o contexto da sala de aula de ELE parece ser impermeável às questões sociais em geral e às questões de natureza étnico-racial em particular. Talvez pelo entendimento de que existem disciplinas mais propícias para se trabalhar este tipo de conteúdo, as pessoas professoras de língua estrangeira em geral, e de ELE em particular, vêm se eximindo de cumprir com esta responsabilidade. Entendo, entretanto, que esta realidade se ampara inclusive em concepções incompletas sobre a língua, a cultura e as sociedades espanhola e/ou hispano-americana.

1.3. A questão racial em países de língua espanhola

Na Espanha, não existem dados estatísticos sobre a população de ascendência africana, posto que a Lei Orgânica 15/1999 (ESPAÑA, 1999) que trata da proteção de dados pessoais proíbe que dados de sesgo racial sejam recolhidos. As estimativas do Alto Conselho da Comunidade Negra da Espanha, contudo, colocam a cifra entre 700.000 e 1.600.000 pessoas⁷, ou seja, entre 1,5% a 3,5% da população. O que chama a atenção, porém, é o crescimento exponencial da população de ascendência africana, já que – segundo matéria do Jornal “El País”

⁷ Dado retirado da matéria do jornal “El Confidencial” de 15 de dezembro de 2013: “El Nuevo Racismo en España”. Disponível em http://www.elconfidencial.com/sociedad/2013-12-15/el-nuevo-racismo-en-espana_66193/

– em 1998 o número não ultrapassava os 98.000⁸. Levando-se em conta que o país passa por um processo de imigração relativamente recente, deixando de ser um foco de emigração e passando a ser um foco para a imigração, a população de ascendência africana atualmente é imigrante ou filha de pais imigrantes (ESPAÑA, 2011), mas estes dados levam a crer que os números tendem a crescer.

Diferente é a situação que encontramos em alguns países hispano-americanos como Cuba onde, segundo o Censo de 2012, a parcela da população considerada preta ou mulata soma 35,6%. Na Venezuela, o reconhecimento da diversidade étnica e multicultural do país e a toma de medidas para promover a melhoria nas condições de vida de afrodescendentes só teve início em 1999 e atualmente, segundo a Rede de Organizações Afrovenezuelanas, a população afrovenezuelana no país alcança os 30%⁹. Em Colômbia, o censo de 2005 estima que 10,6% da população é afrocolombiana, entretanto, estudos da Universidade del Valle de 2007 colocam a cifra em 18,6% da população¹⁰.

O Brasil parece ser, dentro do continente latino-americano, o país onde a coleta de dados estatísticos sobre a população negra está mais avançada; da mesma forma – e talvez pela relevância numérica da população negra no Brasil – também é o país com maiores avanços no tratamento da questão. O que todas as estatísticas parecem concordar é que a população negra bem como a população indígena – que no Brasil é numericamente muito minoritária, mas não assim em países como Venezuela ou Colômbia – se encontram em situações de grande desvantagem social quando comparadas à população branca.

A relevância numérica da população de ascendência africana em países de língua espanhola não deve ser – contudo – o fator condicionante para que a pessoa professora de ELE trate a questão em sala de aula, já que o papel do ensino de línguas estrangeiras na escola extrapola a mera aproximação através da língua a uma realidade linguística e cultural de uma nação (ou nações) estrangeira (s). As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) - tratam o ensino de línguas estrangeiras como ferramenta de construção do conceito de cidadania no aprendiz e assim o explicitam

[...] entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa

⁸ Reportagem “Ser negro en España” de 11 de outubro de 2009, disponível em: http://elpais.com/diario/2009/10/11/eps/1255242413_850215.html

⁹ De acordo com matéria jornalística publicada por Inter Press Service em 22 de junho de 2007 “Venezuela: Afrodescendientes tras la verdade numérica”. Disponível em <http://www.ipsnoticias.net/2007/06/venezuela-afrodescendientes-tras-la-verdad-numerica/>

¹⁰ De acordo com a mesma matéria de Inter Press Service.

é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2006, p.91).

O documento também defende que o ensino de língua estrangeira deve abordar a temática de “outras culturas” relacionando a existência da diversidade de culturas no mesmo seio da sociedade na qual a pessoa aluna está inserida:

Quando se fala em “outras culturas”, é comum que venha à mente do leitor a referência a outras culturas estrangeiras, de outros países que falam outras línguas. Essa é uma possibilidade. Mas com a ampliação dos estudos sobre cultura, pode-se também interpretar que essas “outras culturas” estão muito próximas de cada professor e aluno, em seus próprios meios de convivência (como é o caso da diversidade com a qual todos convivemos). (BRASIL, 2006, p. 97)

A pesquisa de dissertação de Santos (2011) chamada “Raça/Etnia, Cultura, Identidade e o Professor na Aplicação da Lei 10639/03 em Aulas de Língua Inglesa: Como? ”, embora tratando do ensino de língua inglesa em particular, aborda questões relevantes para tratar a questão racial na sala de aula de outras línguas estrangeiras. A autora afirma que

Em se tratando do ensino de língua estrangeira, voltar os olhos para a dimensão étnico-racial pode vir a causar surpresa para alguns, haja vista que a ideia de relacionar o ensino de línguas a aspectos culturais seja ainda recente no Brasil. No entanto, o ensino de inglês que pretende a emancipação do cidadão, além da aquisição de conhecimento de aspectos linguísticos deste idioma, deve estar engajado com o ensino intercultural, sem desconsiderar a origem, a cultura e o lugar social que o falante ocupa. (SANTOS, 2011, p.16).

1.4. As questões da pesquisa

Como já mencionei, a minha trajetória como profissional da rede pública do DF apresentou-me várias ocasiões para refletir sobre a identidade racial das pessoas aprendizes com as quais mantive contato. Acredito que a identidade racial no Brasil ainda é uma questão mal resolvida, o que vi evidenciado na autoidentificação racial que testemunhei no período de matrícula no qual tomei parte.

Como afirmei, a escola se encontra em posição privilegiada para fazer frente a esta situação já que, como afirma Freire (1996), a escola não é apenas lugar de estudar, mas de conversar, discutir, viver. Em conformidade com essa percepção de Freire, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, traz quatro pilares para a educação, a saber: aprender a conhecer (conhecer de maneira aprofundada um número

reduzido de assuntos ao mesmo tempo em que se mantem uma cultura geral ampla, adquirindo habilidades para o enfrentamento de numerosas situações cotidianas), aprender a fazer (não apenas no sentido de qualificação profissional, mas do fazer intelectual que se materializa em tarefas de concepção, organização e gerenciamento), aprender a conviver (compreendendo o outro e reconhecendo a interdependência humana), e aprender a ser (desenvolvendo-se pessoalmente no limites de suas possibilidades pessoais para alcançar autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal) (UNESCO, 2010, p.31).

Liberali (2010) citando estudos de Vygotsky (1924/2001a) e Clough & Holden (2002) afirma que estudantes, professores e comunidades podem desenvolver em conjunto ferramentas para ações questionadoras e desmistificadoras tornando o ambiente de ensino e aprendizagem aquele no qual as pessoas aprendizes interiorizam, incorporam e transformam a cultura, passando a fazer parte dela. “O espaço escolar estaria a serviço desta construção coletiva” (LIBERALI, 2010, p.73). A escola é vista, portanto, como

[...] uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. É essa visão do processo educativo escolar e sua relação com a cultura e a educação — vista de uma maneira mais ampla — que nos permite aproximar e tentar compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra (GOMES, 2003, p. 170-171).

A sala de aula de línguas se insere neste contexto na medida em que compreendemos que a construção da identidade negra sobre a qual fala Gomes (2003) se dá pela língua, posto que, mais do que o instrumento com o qual a sociedade se expressa ou de expressão de um universo interior – a língua é o instrumento com o qual construímos a nós mesmos, é o lugar onde fazemo-nos sujeitos (HOOKS, 1994). Ou, nas palavras de Rajagopalan (1998, p. 41), “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”.

O artigo de Miralles e Lourenço (no prelo) “Sujeitos e práticas éticas: reflexões sobre o Outro e a Educação Inclusiva na aula de línguas” afirma que a sala de aula de línguas estrangeiras se encontra em situação privilegiada no que se refere a trabalhar questões de diversidade: se por um lado se revela como extensão da sociedade, por outro é o lugar onde a pessoa estudante é confrontada diretamente com a diferença. Para as autoras, “a aula de língua estrangeira nos posiciona diante do Outro, do alheio, do diferente”.

Em relação ao papel que desempenha a pessoa professora, Barrantes (2012, *apud* Miralles e Lourenço, no prelo) afirma que

No ensino de línguas o docente deve tomar em conta os paradigmas locais e a visão do mundo de cada lugar onde ensina e aprende uma língua estrangeira para realizar continuamente uma autocrítica e uma revisão de valores e anti-valores seja da própria sociedade que daquela que se está conhecendo mediante o estudo da língua. Dessa maneira, se enriquece a experiência ética e cultural das sociedades o que pode levar a um mundo mais tolerante, inclusivo e solidário (MIRALLES e LOURENÇO, p.110)

Ainda sobre o papel da pessoa professora, Salazar (2010) assegura que o seu fazer alcança uma dimensão ética que extrapola obrigações contratuais ou estritamente empregatícias porque a finalidade da educação incorpora a noção de pessoa humana livre, algo a que se aspira e, ao mesmo tempo, debaixo de cuja tutela todo o fazer profissional se realiza. Ainda de acordo com este autor, a pessoa professora tem para com as pessoas alunas o compromisso de auxiliá-las também em seu desenvolvimento pessoal íntimo e que, em sua relação com as estudantes, a influência e identificação que provoca implica um compromisso com a transformação da realidade à que se enfrenta.

Compreendendo que uma práxis pedagógica que se proponha a questionar, desafiar e – em última instância – reverter desigualdades históricas precisa contar com uma pessoa professora conscientemente engajada, este trabalho se propôs a investigar o entendimento que as pessoas professoras de ELE da rede pública do DF têm sobre a dinâmica das relações raciais no Brasil, como lidam com a questão racial no cotidiano escolar no qual se encontram inseridas e como estas profissionais acreditam que a disciplina pode contribuir no debate e no tratamento da questão racial em sala de aula e, em última instância, na construção de uma identidade racial positiva na pessoa aluna.

CAPÍTULO SEGUNDO

Este capítulo apresenta os referenciais teóricos para esta pesquisa. Aqui discutimos os conceitos de identidade, identidade racial e a relação que existe entre o conceito de língua e a construção de identidades. Também abordo o ensino crítico de língua estrangeira tal como apresentado por estudiosos como Urzêda-Freitas (2012) e Finardi & Vieira (2016), os estudos de linguística aplicada crítica de Alaistar Pennycook (2001), a educação antirracista de Ferreira (2001, 2007, 2012, 2014, 2015) e a pedagogia da transgressão de bell hooks¹¹ (2013).

2.1. Língua e construção de identidades

Em consonância com o que já dito anteriormente, Mey (1998) afirma que a língua também é a ferramenta com a qual as sociedades se expressam, de modo que

[a língua] é a expressão das necessidades humanas de se congregar socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da “alma” ou do “íntimo”, ou do que quer que seja do indivíduo; é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem sua boca (MEY, 1998, p. 76-77, grifo no original)

Moita Lopes (2002) afirma que a língua atua menos como *representativa* e mais como *constitutiva*. Isto é, a língua também é constitutiva da pessoa humana e é *nela* que a pessoa humana constrói seus processos de identificação. Fanon (2008, p. 34) afirma que possuir uma linguagem é possuir também “o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito”. Mudar a maneira como pensamos a língua e a forma como fazemos uso dela necessariamente altera a maneira como sabemos o que sabemos. Ensinar e aprender línguas compreende aprender novas maneiras de atribuir sentido e de perceber o mundo construindo subjetividades. Dentro desta perspectiva, o ensino de língua estrangeira não deve ser relegado apenas ao papel de ensinar a pessoa aprendiz a se comunicar com alguém que fala uma língua outra que não a dela, mas também utilizar essa língua estrangeira como ferramenta para aprendizagens que o redefinem como sujeito. No caso da identidade negra, o ensino de língua estrangeira pode ser instrumento de uma prática pedagógica que busque a revalorização de uma identidade marcada – conforme já afirmamos anteriormente – pela rejeição e estereótipos negativos.

¹¹ bell hooks é o pseudônimo da autora Gloria Jean Watkins que o prefere grafado com letras minúsculas por acreditar que o mais importante da sua obra é a substância e não sua pessoa

Se nos propomos a trabalhar em prol da construção de uma identidade positiva, são e livre de tais estereótipos, precisamos seguramente compreender primeiro o que se entende por identidade. Hall (2006) afirma que o conceito de ‘identidade’ é demasiado complexo, pouco desenvolvido e pouco compreendido. Além disso, é um conceito em crise já que, segundo o autor, as velhas identidades entraram em declínio devido a processos de mudanças da pós-modernidade que provocaram o surgimento de novas identidades inacabadas, fragmentadas e em constante movimento. Silva (2000) define a identidade como sendo aquilo que se é (“sou baiana”, “sou professora”, “sou negra”) e ao mesmo tempo por aquilo que se não é. Ao dizer “sou baiana”, estou ao mesmo tempo dizendo “não sou brasileira”, “não sou carioca”, “não sou gaúcha”, de modo que, para este autor, não se pode falar de identidade sem falar de diferença; são conceitos inseparáveis.

Autores como Silva (2000) e Moita Lopes (1998) também chamam a atenção para os processos de construção da identidade e da diferença. De acordo com o primeiro, a identidade é o ponto referência sobre a qual a diferença se define, não sendo elas, portanto, dados da natureza, mas social e culturalmente fabricadas e produzidas. Segundo o autor,

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado em um campo sem hierarquias, elas são disputadas (SILVA, 2000, p.81).

Para Silva (2000) nas disputas em torno da identidade estão em jogo recursos materiais e simbólicos reivindicados por parcelas sociais posicionadas assimetricamente em relação ao poder. Desta forma, a enunciação mesma da diferença e da identidade e sua própria definição estão em disputa porque elas não apenas são definidas, mas impostas por uns grupos sobre outros em uma tentativa de garantir acesso privilegiado a bens simbólicos e materiais.

Para Moita Lopes (1998), a construção de significados se dá historicamente, dentro de um contexto cultural e socialmente situado. Desta maneira, a identidade também se constrói socialmente. Shotter (1989, p.144, *apud* MOITA LOPES, 1998, p. 308) assegura que “somos criados da forma que somos pelos outros a nossa volta [...]. As pessoas são essencialmente seres produzidos por outros seres”. E assim como Silva (2000), Moita Lopes também acredita que as relações de poder na sociedade não se dão de forma simétrica, por isso, os que detêm maior poder na sociedade estão em posição privilegiada para “produzir outros seres” (MOITA LOPES, 1998, p. 308).

O trabalho de Kitizinger (1989 *apud* MOITA LOPES, 1998) assegura que as identidades não pertencem aos seres individualmente, mas que a ordem social dominante as promove ou suprime de acordo com seus interesses. Segundo o autor, a identidade é o que você pode afirmar sobre si mesmo a partir daquilo que dizem sobre você. Desta forma, um ser humano não pode assumir qualquer identidade de todas que se apresentariam disponíveis, mas algumas que possam ser socialmente pactuadas, dentro de uma construção social – o que Woodward (2000, p.41) chama de “grau de consenso sobre como classificar as coisas”. Para Appiah (2010), os seres humanos detêm pouca liberdade na escolha de uma identidade para si mesmos, porque a adscrição da identidade recai naquela sobre a qual quase todos concordam e o escape de uma identidade costuma vir atrelado a esconder fatos sobre si mesmo ou sua ancestralidade.

2.2. A identidade racial negra

Como dito anteriormente, identidade e diferença se conceituam, enunciam e traduzem dentro de uma lógica marcada por disputas de poder não apenas simbólico, mas também material. Dentro deste contexto, falar de identidade significa demarcar fronteiras, incluir, excluir, separar, agrupar. Aqueles que têm o poder de classificar, normatizar e – em última instância – hierarquizar, se encontram em posição privilegiada em relação aos demais. Assim, a “força da identidade normal é tal que ela sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como *a* identidade” (SILVA, 2000, p. 83). Por isso, a identidade racial branca – identidade normalizada, de prestígio – raramente vem marcada, coisa que em geral só acontece quando se fala dela em contraposição a outra identidade racial (negra, indígena), enquanto que identidades não-brancas aparecem marcadas quase sempre¹².

Entendemos aqui a identidade racial a partir do conceito trazido por Gomes (2005, p. 43) que a conceitua como “uma construção social, histórica, cultural” que “implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. A identidade racial, como qualquer outra identidade, também se constrói historicamente e socialmente. A identidade negra

¹² Uma busca no Google para “maquiagem para pele branca” traz pouco mais de 81 mil resultados, já quando a busca é para “maquiagem para pele negra” aparecem mais de 600 mil resultados. Matérias que não mencionam cor da pele costumam trazer opções de maquiagem apenas para mulheres brancas. Da mesma forma, em 05 de abril de 2017 o portal Mídia Ninja (página de jornalismo na internet) apresentou uma nova colunista usando a seguinte expressão “fenômeno negro no Youtube”. O portal conta com mais de duas dezenas de colunistas, a maioria brancos, que jamais foram apresentados fazendo referência a seu pertencimento racial.

esteve fragilizada quando da vigência do mito da democracia racial naquilo que Sueli Carneiro chama de “o convite à traição”¹³ onde pessoas negras de pele mais clara, cabelos menos crespos seriam considerados outra coisa que não negras, pertencendo a uma categoria fluida ora denominada “mulata” ora denominada “morena”, criando uma hierarquia dentro do racismo à brasileira na qual, quanto mais escura a pele e mais crespo o cabelo, mais suscetível ao preconceito seria a pessoa.

Durante muito tempo essa estratégia foi bem-sucedida e assumir a identidade racial negra era motivo de vergonha. Reportagem da Folha de S. Paulo de 25 de junho de 1995 aponta que a autodeclaração racial da população brasileira em 1976 incluía coisas tão diversas como “café”, “café com canela”, “branca queimada”, “cor firme”, “escura”, “escurinha”, “jambo”, “morena bem chegada”, “tostada”, “sapecada”, dentre outras, num total de 140 gradações diferentes de tom de pele. Por ocasião do censo de 2010, campanhas de conscientização promovidas pelo movimento negro começaram a incentivar a população negra a assumir sua identidade racial dentro das novas categorias do IBGE – assim denominadas “branca”, “parda”, “preta”, “indígena”, “amarela” – bem como a professar abertamente sua adesão a religiões de matriz africanas como o candomblé e a umbanda.

Munanga (2005/2006) afirma que há pelo menos 30 anos o Movimento Negro Unificado vem tentando conscientizar a população preta e parda em torno de uma mesma identidade racial adotando o conceito de *negro*, inspirado no conceito de *black* dos Estados Unidos. Neste sentido, a identidade racial não se baseia nas nuances cromáticas nem tampouco em uma questão biológica, mas sim em uma concepção política, histórica e sociológica de raça. Ainda segundo o autor, diversas cientistas moleculares trataram de combater o conceito biológico de raças e chegaram a defender inclusive a supressão do termo em dicionários e livros científicos como medida de combate ao racismo. Munanga (2003) afirma que a ideologia racista não necessita – entretanto – de raças para existir e reproduzir-se posto que as pessoas não sofrem racismo por sua bagagem genética, mas pela associação dos traços fenotípicos que a relacionam a esta ou aquela noção de raça. A *percepção de raça* apoiada em características visíveis como, cor da pele, textura do cabelo, bem como em traços culturais oferece à ideologia racista os elementos necessários para existir e perpetuar a discriminação.

¹³ “É exatamente o contrário do que acontece nos Estados Unidos, *né?* Lá, se você tem 1/8 de sangue negro, você é negro. Aqui, se você tiver um pouquinho de sangue branco, vá se livrando dessa negritude, se autodeclare. Então, há um convite à traição, há um convite a abandonar a sua identidade racial. Há um estímulo da sociedade brasileira para que as pessoas neguem a sua ascendência, descendência negra. É valorizado o discurso do negro que faz o discurso da miscigenação, da morenidade” (extrato da entrevista de Sueli Carneiro para o documentário “Café com Leite (água e azeite?)”. Disponível na internet em: https://www.youtube.com/watch?v=k53iMb_tvkw

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas¹⁴ (MUNANGA, 2003).

De acordo com o trabalho de Souza (1983), ser negra/negro no Brasil é um tornar-se. A cor da pele, os traços fenotípicos de tipo negroide, o passado comum e a experiência da discriminação apenas não são suficientes para organizar em torno de si uma identidade negra. Tornar-se significaria romper com estruturas ideológicas e ideologizantes que aprisionam as pessoas negras em uma imagem alienada de si mesmas, cercada de mitos, e criar uma identidade negra de caráter eminente político, atribuindo-lhe sentido.

2.3. Ensino crítico de língua estrangeira

Linguistas aplicados como Moita Lopes e Almeida Filho compreendem que o ensino de línguas estrangeiras se insere neste contexto na medida em que “[o ensino de línguas estrangeiras no Brasil] necessita passar por uma consciência étnica e cultural que reforça a própria identidade brasileira antes de avançar rumo à integração aos ideais e valores das culturas estrangeiras e, principalmente, das dominantes” (ALMEIDA FILHO, 2009, p 39). Moita Lopes (2002) diz que a sala de aula de línguas pode ser um lugar de construção de significados porque a professora pode escolher não falar apenas de língua, mas de inúmeros temas favoráveis ao crescimento pessoal do grupo, levando as pessoas alunas a refletir, debater, formular hipóteses e construir soluções. “De fato, a aula de línguas oferece uma possibilidade infinita de trazer conhecimentos outros para o foco de atenção, tendo, como fontes principais de orientação do professor, a adequação do aprendiz a esses conhecimentos e sua capacidade discursiva” (MOITA LOPES, 2002, p. 194).

Autoras que trabalham dentro de uma perspectiva de ensino crítico de língua estrangeira como Urzêda-Freitas (2012) e Finardi & Vieira (2016) apontam que a pessoa aprendiz deve ser levada a construir um raciocínio crítico *em* e *sobre* a língua estrangeira. Como afirmamos anteriormente, nossas identidades são construídas na língua e através dela e aprender uma nova língua também implica apreender um mundo que é expresso por essa língua e que está implícito.

¹⁴ Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03

Assim como as sociedades são formadas por valores, imaginários, ideários, as línguas – como expressões de tais sociedades – também estão carregadas pelos mesmos valores, imaginários e ideários. Obviamente, ao mesmo tempo em que carregam, expressam e transmitem visões positivas, também carregam, expressam e transmitem preconceitos, estereótipos e formas variadas de discriminação. Tais autoras – baseadas na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, na Linguística Aplicada Crítica de Alastair Pennycook, e no construto de *pedagogia engajada* tal como entendido por bell hooks – defendem o ensino de língua estrangeira capaz de dotar o aprendiz de ferramentas com as quais seja possível resistir, opor e transgredir fronteiras de dominação (URZÊDA-FREITAS, 2012). Ou nas palavras de hooks (2013):

[...] a aprendizagem é o lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades nós temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós mesmos e dos nossos camaradas uma abertura de mente e de coração que nos permita encarar a realidade o mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar barreiras, para transgredir. Isto é educação como prática da liberdade (hooks, 2013, p.273).

Esse entendimento vai ao encontro do que diz Silva (2000, p. 92) quando afirma desde a perspectiva dos Estudos Culturais que “a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença”.

2.4. A pedagogia engajada de bell hooks

O entendimento da educação dentro de uma proposta comprometida em questionar e desafiar os processos de construção da diferença se relaciona intimamente com a concepção de pedagogia como transgressão como definida por bell hooks (2013). Para a autora, as diferenças precisam ser confrontadas para que a solidariedade possa surgir. Pautada nos estudos de Paulo Freire, de quem foi aluna, hooks entende assim que uma pedagogia interessada em educar para a prática da liberdade depende de desafiar o modo como se pensa o processo pedagógico:

Os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento [...]. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade” (hooks, 2013, p.23)

Assim, a pedagogia como prática da liberdade é uma pedagogia engajada, progressiva, holística e tem um compromisso com o bem-estar, com uma prática que fortaleça e capacite suas pessoas aprendizes. A autora entende ainda que, quando a educação é comprometida com a prática da liberdade, as pessoas alunas não são as únicas a saírem fortalecidas do processo, mas também a pessoa professora desde que se disponha a correr os mesmos riscos que convida as pessoas alunas a assumirem:

Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar exercem seu poder de maneira potencialmente coercitiva [...]. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas (hooks, 2013, p.35)

Ainda de acordo com a visão de hooks, as pessoas professoras que educam para a prática da liberdade trabalham em prol de transformar o currículo eliminando tudo o que reforce sistemas de dominação ou parcialidades. Estas pessoas são as que estão, segundo a autora, usualmente mais dispostas a assumirem os riscos que a prática da pedagogia engajada acarretaria. Citando Chandra Mohanty, hooks fala sobre resistência:

A resistência reside na interação consciente com os discursos e representações dominantes e normativos e na criação ativa de espaços de oposição e analíticos e culturais. Evidentemente, uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio da prática politizada e sistêmica de ensinar e aprender. Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. Mas, para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos têm de ser compreendidos e definidos pedagogicamente não só como questão acadêmica, mas como questão de estratégia e prática. (MOHANTY apud hooks, 2013, p. 36)

A autora reconta o momento histórico no qual a discussão sobre diversidade cultural surgiu nos Estados Unidos da América e relembra que as pessoas pertencentes a grupos minoritários – como ela mesma que é mulher negra – se entusiasmaram com o prospecto de que a visão de democracia e justiça social defendidas pelo movimento pelos direitos civis se concretizara. Esse processo provocou que muitas pessoas professoras se vissem obrigadas a confrontar as limitações de sua formação, conhecimento, mas lidar também com a perspectiva de uma “possível perda de autoridade” (hooks, 2013, p. 46).

Segundo hooks, o entendimento pleno a respeito do que o reconhecimento da diferença implica foi um momento desafiador para essas pessoas porque esse processo ultimaria em consequências que elas não estavam confortáveis para aceitar, posto que tinham a fantasia de

uma diversidade harmônica. Para hooks, o olhar progressista sobre a diversidade cultural assume que a aceitação da diversidade virá sempre atrelada a conflitos.

A diversidade que se constitui de algum modo como uma harmônica colagem de esferas culturais benignas é uma modalidade conservadora e liberal de multiculturalismo que, a meu ver, merece ser jogada fora. Quando tentamos transformar a cultura num espaço imperturbado de harmonia e concordância, onde as relações sociais existem dentro da forma cultural de um acordo ininterrupto, endossamos um tipo de amnésia social onde esquecemos que todo conhecimento é forjado em histórias que se desenrolam no campo dos antagonismos sociais (McLAREN apud hooks, 2013, p. 47)

A falta de estratégia das pessoas professoras que antes haviam abraçado esse novo olhar para lidar com os conflitos e antagonismos em sala de aula, aliada à resistência daquelas professoras que sempre se opuseram à nova perspectiva multicultural – grupo que hooks chama de “velha guarda” – provocou um recuo generalizado. Para a autora, “em todas as revoluções culturais há períodos de caos e confusão, épocas em que graves enganos são cometidos. Se tivermos medo de nos enganar, de errar, se estivermos a nos avaliar constantemente, nunca transformaremos a academia em um lugar culturalmente diverso” (HOOKS, 2013, p. 49)

A autora reconhece, porém, que o compromisso com a pedagogia engajada é cansativo para o espírito porque é uma postura consciente de oposição ao *status quo*. Também assegura que muitas pessoas professoras se mostram resistentes a uma prática pedagógica engajada porque demanda mais tempo e esforço a fim de alcançar uma participação conjunta de pessoas professoras e pessoas alunas. A busca por essa postura pedagógica engajada é, porém – segundo a autora – o único caminho, pois é na resistência e na transgressão que ocorre o empoderamento (HOOKS, 1994).

2.5. Educação antirracista

Essa visão da pedagogia também vai ao encontro da Educação Antirracista tal como defendida por Ferreira (2001, 2004, 2012, 2014, 2015, 2016), Ferreira & Ferreira (2015), Cavalleiro (2001) dentre outras. Na perspectiva dessas autoras, educação antirracista faz referência ao uso de estratégias várias nos âmbitos organizacionais, pedagógicos e curriculares que visam promover a igualdade racial e combater todas as formas de opressão, seja pessoal, seja institucional (TROYNA & CARRINGTON, *apud* FERREIRA, 2012). Cavalleiro (2001, *apud* FERREIRA, 2012) traz oito características de uma educação antirracista, a saber:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158 *apud* FERREIRA, 2012, p. 279).

Ferreira (2012), em um trabalho que trata a relação existente entre raça/etnia e o ensino de inglês como língua estrangeira, argumenta que embora apenas uma minoria das professoras participantes de sua pesquisa ainda acredita que a sala de aula de inglês não é o lugar mais adequado para abordar questões raciais e que a maioria das investigadas acredita que o ensino de inglês tem um papel a desenvolver neste contexto, o tratamento da questão ainda se fundamenta em apresentar a riqueza cultural e a celebração da “diversidade” no Brasil, em lugar de desafiar e buscar desconstruir o racismo na sociedade brasileira. Essa postura é o que Silva (2000) chama de “estratégia pedagógica liberal” para a qual toda a variedade humana é boa, legítima e deve ser respeitada ou tolerada. Para o autor, o problema com essa estratégia é que ela falha em questionar os processos de construção da diferença e as relações de poder neles envolvidas. A pesquisa de Ferreira (2012) também aponta a dificuldade que as pessoas professoras têm de enxergar a questão racial como um conteúdo em si mesmo, que também forma parte dos conteúdos de língua estrangeira. Igualmente, as participantes da pesquisa demonstraram preocupação em discutir um assunto que consideram tabu ou controvertido.

No que toca ao ensino de ELE e a educação antirracista, o trabalho de Silva (2016) afirma que a reflexão sobre a temática racial tem papel fundamental na construção da identidade não apenas das alunas, mas também da pessoa professora. Segundo a autora, a sala de aula de língua estrangeira é o lugar onde a pessoa aprendiz pode ampliar seu contato com outras formas

de conhecer. A autora, citando trabalhos de Ferreira (2006), avalia que nas estratégias antirracistas adotadas pela pessoa professora é importante dar voz à pessoa aluna promovendo discussões e conversas onde suas visões e sentimentos possam ser levados em conta. Para Silva (FERREIRA, 2006, p. 91), “dar voz na escola pode ser o primeiro passo para empoderar alunos negros em uma sociedade potencialmente discriminadora”.

A autora assegura ainda que neste processo de construção de uma educação antirracista e da construção da identidade de pessoas alunas e professoras, o papel destas é crucial, com vistas a que

[...] o (a) professor (a) de língua estrangeira possa contribuir socialmente com uma educação antirracista, primeiramente falando sobre o tema que ainda é tabu, dando voz aos alunos, encorajando-os a expressar seus pensamentos e sentimentos, empoderando-os com as narrativas. Pois o (a) professor (a) tem o poder de orientar as discussões em sala de aula para que sejam conduzidas às práticas antirracistas, a partir das conversas abertas sobre situações corriqueiras em salas de aulas, como xingamentos e práticas de *bullying*. (FERREIRA, 2006, p. 93)

Somando-se à visão da pedagogia engajada de hooks e da educação antirracista, acho relevante discutir os estudos da linguística aplicada crítica de Alastair Pennycook.

2.6. Linguística Aplicada Crítica de Pennycook

A Linguística Aplicada Crítica (LAC) é um enfoque que nasce de distintas áreas tais como o ensino de línguas, a análise do discurso, a tradução e outros campos relacionados ao estudo de línguas. May & Hornberger (2008) definem a LAC como uma abordagem relativamente recente que procura conectar contextos sociais amplos e a linguagem. Os autores afirmam que esta área de estudos trata de estabelecer relações entre salas de aulas, conversações, livros didáticos, testes, traduções e questões de gênero, raça, classe, identidade, ideologia ou discurso. Citando trabalhos de Norton & Toohey (2004), os autores afirmam que esta área advoga por uma aproximação crítica à sala de aula de segundas línguas com um especial interesse nas relações entre aprendizado de segundas línguas e mudança social. Dentro desta perspectiva, a língua – mais do que um reflexo da realidade – se entende como instrumento de resistência, ação e mudança.

Pennycook (2001) traz uma introdução aos estudos da LAC na qual afirma que sua preocupação não é apenas a de relacionar a linguagem e os contextos sociais, mas parte de um ponto de vista no qual as relações sociais são em si mesmas problemáticas. Para o autor, o papel da LAC é tornar a Linguística Aplicada mais responsável politicamente.

Enquanto o sentido de pensamento crítico que eu discuti anteriormente - um conjunto de habilidades de pensamento - tenta quase que por definição, permanecer isolado de questões políticas, de questões de poder, disparidade, diferença ou desejo, o sentido de *crítica* que eu quero tornar fundamental para a linguística aplicada crítica é aquele que é a condição *sine qua non* do nosso trabalho. A linguística aplicada crítica não é sobre desenvolver de um conjunto de habilidades que tornem o labor da linguística aplicada mais rigoroso ou mais objetivo, mas é sobre tornar a linguística aplicada mais politicamente responsável (PENNYCOOK, 2001, p.7, tradução minha)¹⁵

O autor defende que a pedagogia deve buscar soluções para questões de desigualdade e poder dentro e fora do contexto da sala de aula e também encontrar caminhos para a transformação e a resistência. Em outro trabalho de 1998, o autor defende que aprender línguas se relaciona de maneira íntima com a manutenção de desigualdades sociais, não permitindo uma reflexão crítica sobre as sociedades em que vivemos e, conseqüentemente, sobre maneiras de transformá-las. Para o autor, em uma perspectiva crítica o ensino de inglês como língua estrangeira deve procurar relacionar o estudo da língua com questões socialmente mais amplas. Estabelecer essa relação não seria, porém, suficiente, sendo necessário pôr o foco na desigualdade, disparidades de acesso, resistência. Ou seja, para Pennycook, o ensino de língua estrangeira precisa ser politizado. Em uma conversa com as estudiosas Viviane Silvestre e Rosana Pessoa, o autor afirma:

Ensinar está sempre envolvido em uma política mais ampla, como parte de um sistema de educação: o modo como tratamos estudantes e organizamos nossas classes, todas as coisas que fazemos. As pessoas gostam de pensar que são apenas coisas práticas da sala de aula, mas é muito maior do que isso. E o inglês também nunca é apenas inglês. Não é somente um sistema gramatical. Está unido a um conjunto de relações globais. Então uma das primeiras coisas que eu diria a professores (as) é: “Você precisa entender isso. Nós não podemos simplesmente nos esconder”. E claramente funciona igual para outras línguas” (PENNYCOOK, PESSOA e SILVESTRE, 2016)

¹⁵ “While the sense of critical thinking I discussed earlier---a set of thinking skills--attempts almost by definition to remain isolated from political questions, from issues of power, disparity, difference, or desire, the sense of critical that I want to make central to critical applied linguistics is one that takes these as the *sine qua non* of our work; critical applied linguistics is not about developing a set of skills that will make the doing of applied linguistics more rigorous or more objective but is about making applied linguistics more politically accountable.” (PENNYCOOK, 2001, p.7)

CAPÍTULO TERCEIRO

Este capítulo tratará da pesquisa propriamente e, para tal, começo por explicar o contexto no qual a pesquisa foi realizada, quem foram as participantes, como foram escolhidas. Em seguida passarei a detalhar a metodologia da pesquisa e o instrumento utilizado para a coleta dos dados. Por fim, detalho e analiso os dados previamente coletados.

3.1. O contexto da pesquisa

O contexto no qual essa pesquisa foi realizada é a rede de educação pública do Distrito Federal. Escolhi uma comunidade da periferia de Brasília (aqui conhecidas anteriormente como cidades-satélites e atualmente como regiões administrativas) para a realização da pesquisa porque atuo como professora nesta comunidade. Inicialmente, o objetivo era avaliar os profissionais das três escolas regulares da comunidade que ofertam o Ensino Médio, única etapa do ensino na qual se estuda espanhol como língua estrangeira; no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), os alunos estudam apenas inglês. No decorrer do desenho desta pesquisa, entretanto, pareceu-me relevante também estudar a realidade do tratamento da temática racial no cotidiano de um Centro Interescolar de Línguas (CIL)¹⁶. Devido a diferença de carga horária, tamanho das turmas, quantidade menor de turmas por professor e objetivos de aprendizagem, considerei de importância verificar se essas disparidades também produzem diferenças na forma como a pessoa professora trata a temática.

Escolhi uma escola regular que forma parte da Regional de Ensino na qual atuo como professora. A escolha da escola se deu por dois motivos: (1) conheço várias das profissionais que atuam nela e entendi que isso facilitaria a minha aceitação; (2) minha atuação prévia como professora na mesma região me colocaria em situação mais confortável no sentido de entender o contexto macro no qual o ensino e a aprendizagem de ELE se dão na referida comunidade. Em respeito à escolha do CIL, no momento da pesquisa a comunidade investigada não dispunha ainda de um CIL próprio em perfeito funcionamento, mas em fase de implantação, por isso decidi pesquisar o CIL de uma segunda comunidade próxima para o qual os alunos das escolas da primeira comunidade são tradicionalmente enviados.

¹⁶ Os Centros Escolares de Línguas (CIL) foram criados na década de 1970 com o objetivo de proporcionar aos alunos da rede pública do Distrito Federal o aprendizado de línguas estrangeiras modernas baseado em competências comunicativas e orais.

3.2. As participantes da pesquisa

Inicialmente pretendia entrevistar apenas duas profissionais atuantes no CIL, já que esse é o número de profissionais que atuam na escola regular escolhida. No entanto, todas as profissionais atuantes no CIL se mostraram interessadas em participar da pesquisa o que me levou a entrevistar todas elas. Assim, as participantes da pesquisa são oito professoras de espanhol, sendo duas delas atuantes na escola regular e seis que atuam no CIL. Todas as entrevistadas são mulheres, com idades variando entre 25 e 40 anos, tempo total de experiência como professoras da rede pública do Distrito Federal variando entre 3 anos e 17 anos, tempo de experiência no CIL variando de 2 anos a 15 anos e tempo de experiência na escola regular variando entre 1 ano e 8 anos.

Uma das professoras é contratada e atua na escola regular, enquanto todas as demais são professoras efetivas da rede distrital. No CIL, uma das entrevistadas atualmente exerce como coordenadora da área de espanhol, não atuando em sala de aula, mas nas tarefas de planejamento e organização pedagógica. Metade das professoras do CIL atuaram em algum momento em uma escola regular e as demais sempre atuaram em centros de línguas. Quanto às professoras da escola regular, uma delas teve experiência no CIL enquanto a outra não. Todas as entrevistadas tiveram alguma experiência na rede particular de ensino, mas na maioria dos casos a experiência foi breve, ou apenas durante a formação superior. Por questões de privacidade e anonimato, as participantes da pesquisa receberam pseudônimos conforme apresento a seguir:

- Gardênia – idade não mencionada, trabalha na rede pública do DF há 17 anos, sendo 9 anos em Centros de Línguas e 2 no Centro atual;
- Flora – 29 anos, trabalha na rede pública há 3 anos, sendo 2 no atual Centro de Línguas;
- Elise – 25 anos, trabalha na rede pública há 3 anos, sendo 2 no atual Centro de Línguas;
- Diana – 36 anos, trabalha na rede pública há 12 anos, sempre em Centros de Línguas, está há 2 anos no atual Centro;
- Cecília – 40 anos, trabalha na rede pública há 15 anos, todos eles no atual Centro de Línguas;
- Bianca – 26 anos, trabalha há pouco menos de 3 anos na rede pública como professora contratada, está na escola regular há 1 ano;

- Amora – 34 anos, trabalha há 9 anos na rede pública, sendo 8 anos na atual escola regular e 1 ano em um centro de línguas;
- Heloísa – 38 anos, trabalha há 14 anos na rede pública, sendo 11 anos em Centros de Línguas e 5 no atual centro.

Todas as profissionais, à exceção de uma, eram desconhecidas para mim ao princípio da pesquisa. Apesar disso, não percebi que as participantes se sentiram intimidadas ao serem entrevistadas. A impressão geral que tive foi a de que se sentiam à vontade ao expor suas angústias em relação à temática racial no cotidiano escolar e a maioria das participantes revelou sentir o desejo de que o assunto seja mais debatido, ou debatido mais aberta e sistematicamente no seio da comunidade escolar. Entendi que a entrevista foi percebida como um momento de suprir uma demanda por diálogo sobre questões de diversidade racial que as profissionais não veem atendida.

De todas as professoras entrevistadas, uma se identificou claramente como negra e afirma acreditar que essa realidade interfere na maneira como trabalha questões de corte racial em sala de aula. A maioria das profissionais se mostrou insegura quanto ao seu pertencimento racial. Ora afirmando não saber, ora afirmando ser uma mistura, o que dificultaria uma identificação racial mais precisa.

3.3. A metodologia da pesquisa

Propus-me a trabalhar dentro de uma abordagem qualitativa posto que esta busca aprofundar o conhecimento a respeito de uma situação ou fenômeno sem a preocupação de quantificar valores, mas tratando de produzir novas informações a partir da perspectiva dos participantes. A pesquisa qualitativa percebe que a pessoa do pesquisador é o instrumento principal; tende a ser mais descritiva; se preocupa mais pelo processo do que pelo produto; entende que os significados são importância vital (SILVA, 1998). Igualmente

[...] trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21).

Tem por objetivo a compreensão de um fenômeno de caráter multidimensional e

[...] é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (DENZIN; LINCOLN, 2005 *apud* FLICK, 2010. p. 16)

A pesquisa qualitativa busca os predicados holísticos de um campo social. É dialógica e interativa no que diz respeito à relação que se estabelece entre a pessoa pesquisadora e as pessoas participantes da pesquisa.

Visa compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a: valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; processos históricos, sociais e implementação de políticas públicas e sociais (MINAYO, 2008, p. 23 *apud* LAZZARIN, 2016)

De acordo com Moita Lopes (1994), as questões da linguagem e da humanidade precisam ser tratadas qualitativamente a fim de interpretar e particularizar significados e obter uma visão mais complexa da realidade social. Segundo o autor, dentro deste enfoque, a multiplicidade de significados que conformam as realidades necessita ser interpretada e a generalização é entendida dentro de um paradigma que privilegia o específico e o particular. Na visão interpretativa, apenas a contraposição dos significados construídos pelas pessoas participantes do mundo social permite uma aproximação à realidade. Neste mesmo sentido, Celani (2005, p. 109) afirma que

[...] tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental (Bredo & Feinberg, 1982). Não existe, portanto, linguagem “científica” (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados. A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros.

Assim sendo, acredito que a pesquisa de caráter interpretativo é a que mais se adequa ao estudo da temática das relações raciais no Brasil posto que é conformada por múltiplos significados e carece de uma aproximação interessada em capturá-los e que considere como parte integrante da pesquisa a visão dos seus participantes. Ou, nas palavras de Moita Lopes (1994):

[...] a investigação nas C. Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativa a poder, ideologia, história e subjetividade.

Na visão interpretativista não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo (MOITA LOPES, 1994, p.331)

Esta visão desafia uma concepção positivista da neutralidade da pessoa pesquisadora que já foi superada pelas pesquisadoras em Ciências Humanas, visto que, sendo o objeto de estudo a experiência humana – incontrolável e impossível de ser reproduzida nos mesmos termos – a pessoa pesquisadora se encontra atada a dito objeto de tal maneira que um distanciamento absoluto se torna impossível. De fato, dentro da perspectiva qualitativa interpretativa, a subjetividade da pessoa pesquisadora passa a ser um recurso a mais. Para Minayo (1994) a abordagem qualitativa contribui para a compreensão dos fenômenos da vida social como teoria e método sendo que – enquanto teoria – ela habilita a pessoa pesquisadora a “desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, grupos particulares e expectativas sociais em alto grau de complexidade” (p.30). Já enquanto método ela permite a construção de instrumentos pautados “na percepção dos atores sociais, tornando-se, assim, válida como fonte para estabelecimento de indicadores, índices, variáveis, tipológicas e hipóteses” (p.31).

Conforme mencionado anteriormente, este trabalho se propôs a investigar o entendimento que as pessoas professoras de ELE da rede pública do DF têm sobre a questão racial no Brasil. Para tanto, propus-me a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

(1) Qual o entendimento que as pessoas participantes, professoras de ELE da rede pública do DF, têm sobre a dinâmica das relações raciais no Brasil?

(2) como lidam com a questão racial no cotidiano escolar no qual se encontram inseridas?

(3) como estas profissionais acreditam que a disciplina pode contribuir no debate e no tratamento da questão racial em sala de aula e colaborar na formação de uma identidade racial positiva na pessoa aprendiz de língua estrangeira?

3.3.1. Instrumento de pesquisa

A pesquisa se deu através de entrevistas orais individuais e semiestruturadas. A escolha do instrumento entrevista se deu pelo fato de que meu objetivo era captar – mais do que informações – as percepções, atitudes, valores e crenças dos entrevistados, coisas que a utilização de outros instrumentos de coleta, como por exemplo a observação, tornaria mais difícil. Sobre isto, Sellitz (1965 apud MARCONI & LAKATOS, 2007, p. 93) assegura que são

objetivos da entrevista: a) averiguar “fatos”: saber se os participantes são capazes de compreender as informações que possuem; b) determinar opiniões sobre os “fatos”: o que as pessoas pensam que os fatos são; c) determinar sentimentos: compreender a conduta de alguém por meio dos seus sentimentos e anseios; d) descobrir motivos conscientes para sentimentos, sistemas ou condutas: descobrir quais fatores podem influenciar opiniões sentimentos e condutas; e) prever condutas: baseando-se na maneira como a pessoa se comportou no passado, inferir qual conduta ela terá no futuro; f) descobrir planos de ação: por meio de definições individuais fornecidas, compreender qual a conduta adequada para cada situação.

Entrevistamos porque temos interesse nas histórias de outras pessoas. Este seria, segundo Seidman (1991), o principal motivo de se realizar uma entrevista. Temos interesse pelo outro, por suas histórias, reflexões, ordenamentos dos fatos e acontecimentos. O propósito da entrevista detalhada não seria, portanto, o de fornecer respostas a perguntas específicas, nem mesmo o de testar hipóteses ou avaliar algo específico, mas buscar tentativas de compreender a experiência de outras pessoas e os significados que elas atribuem para essas experiências (MIGUEL, 2010, p. 3)

A entrevista não é apenas mais um instrumento de coleta de dados, mas um jogo de interação no qual vivências de pesquisadora e participante são compartilhadas. O interesse da pessoa pesquisadora pelo universo da pessoa participante, seu ser e dizer (MEDINA, 1995 *apud* MIGUEL, 2010) se faz necessário.

A preparação para a entrevista foi um momento de dúvidas e inseguranças que obrigou um constante fazer e refazer, alterar e modificar de maneira que as 13 perguntas (cf. Apêndice 3) pudessem cobrir tudo o que eu desejava saber. Inicialmente considerei fazer, de maneira prévia às entrevistas semiestruturadas, um grupo focal. Entendi que uma discussão em grupo, com interações entre as participantes, me ajudaria a burilar as perguntas da entrevista individual a ser realizada depois. Devido às exigências impostas pelo calendário escolar às participantes da pesquisa, essa ideia foi rapidamente descartada.

A entrevista do tipo semiestruturada, permitiu-me adaptar-me às respostas da participante, perseguindo respostas que se mostrassem mais frutíferas para um melhor entendimento da percepção que a entrevistada tinha da temática investigada.

A ordem das perguntas pôde ser alterada, alguma pergunta suprimida ou ligeiramente modificada no desenrolar da entrevista com base nas respostas da entrevistada (cf. Apêndice 4). Do mesmo modo, algumas perguntas levaram a segundas perguntas de seguimento que inicialmente não estavam previstas com o intuito de esclarecer, ampliar ou reforçar algum ponto da resposta. De acordo com Triviños, a entrevista semiestruturada, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade

[...]” além de permitir que a pessoa pesquisadora mantenha uma presença consciente e atuante no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A primeira parte do roteiro para a entrevista semiestruturada estava composta por perguntas com o objetivo de entender como as participantes compreendem os termos raça, identidade racial e como se identificavam racialmente. Em seguida, tratei de averiguar a percepção das entrevistadas sobre a questão racial no Brasil. Logo, que contribuições elas acreditavam que o Currículo Em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2013) trouxe para o debate de tal questão no cotidiano escolar. A continuação indaguei sobre o papel do material didático dentro deste contexto e como se deu o processo de escolha de dito material. A entrevista finalizava perguntando sobre qual o tratamento dado a tensões raciais na escola e qual a contribuição que o ensino de ELE teria a oferecer no debate das questões raciais e na formação da identidade racial da pessoa aprendiz.

Atendendo a um pedido das professoras do CIL, enviei as perguntas com uma semana de antecedência para que pudessem estar familiarizadas com elas e refletir sobre suas respostas. A ideia não era, segundo as próprias entrevistadas, ter uma resposta pronta, mas promover uma reflexão sobre uma temática que algumas delas admitiram não pensar muito a respeito. Desse modo, decidi enviar as perguntas com antecedência mesmo para aquelas participantes que não as haviam solicitado, a saber, as professoras da escola regular.

CAPÍTULO QUARTO

Este capítulo se dedicará a analisar os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas.

4.1 Análise dos dados coletados

Conforme já mencionado, a entrevista consistia em 13 perguntas (cf. Apêndice 3) que tinham por objetivo compreender a visão das participantes a respeito da questão racial no Brasil, como essas relações se dão na escola, a maneira como elas mesmas e a escola lida com conflitos raciais, se as discussões sobre a temática racial estão presente no cotidiano da escola, se os temas de diversidade racial aparecem nos materiais didáticos e se isso é considerado à hora de escolhê-los, além de entender suas visões a respeito das possíveis contribuições que o ensino do espanhol como língua estrangeira tem a oferecer ao tratamento de dita questão (cf. Apêndice 4).

Conforme mencionado no capítulo anterior, a primeira parte do roteiro para a entrevista semiestruturada estava composta por perguntas com o objetivo de entender como as participantes compreendem os termos raça, identidade racial e como se identificavam racialmente. A definição destes termos apresentou dificuldade para as entrevistadas que se identificaram majoritariamente como pardas, morenas, misturadas, reconhecendo dificuldades com a terminologia e também dificuldade em se identificarem racialmente:

“A minha família por parte de mãe é do Nordeste e a família por parte de pai do Centro-oeste. Eu tenho dificuldade de saber de onde eu venho. Tem esse sobrenome que eu não sei de onde vem, se da Espanha ou Portugal, Itália. Mas eu me considero branca. Porque acho que amarelo é índio, pardo eu não sei o que é. Então sempre que tem lá *pra* marcar raça eu fico indecisa e acabo marcando branca. Mas sempre me pergunto “será que eu sou mesmo? ” Porque eu não sou europeia *né?* ” – Flora, professora no CIL.

“Eu me identifico como morena e negra. Porque eu tenho essa mistura *né?* Ambos estão na minha origem”. – Amora, professora na escola regular.

“Olha, aí é minha grande questão. Eu já me perguntei “eu sou morena, eu sou negra? ”. Eu não me acho branca, mas diz que morena não existe, nem parda ” – Gardênia, professora no CIL.

A miscigenação é apontada pelas entrevistadas como a principal fonte de dificuldade para identificar o seu próprio pertencimento racial:

“Eu não saberia te dizer o que seria e me identificar como uma raça, mas eu gosto de me ver entre negros e índios. Eu gosto de sentir que eu sou parte dessa mistura e que na formação do meu povo eu consigo me identificar muito com negros e índios. Eu coloco parda né? Porque a gente não se encontra. Apesar de que o povo fala “você é muito branquinha”, eu não me sinto branca, mas também não me sinto negra. Acho que sou uma mistura e eu gosto de ser essa mistura. Gosto de ter na minha família uma filha branquinha e outra morena porque uma é a cara da mãe e outra é cara do pai. Então eu gosto disso, acho que quanto mais misturado, mais bonito fica” – Cecília, professora no CIL.

“Como no Brasil é todo mundo tão miscigenado é até difícil falar sobre isso né? Mas eu acho que é como você se vê. Acho que é complicado falar. No meu caso, você me vê como uma pessoa branca, mas meus bisavós eram índios, só que isso não está aparente no meu aspecto. Então acho que saber a sua história é importante. Acho que também é se reconhecer, porque tem negros que não gostam de ser chamados de morenos e outros que não querem ser chamados de negros. Então acho que você precisa conhecer sua história *pra* se reconhecer. Hoje em dia vejo as pessoas assumindo mais a sua identidade, se assumindo como é, com o cabelo e tal. Acho bonito isso. Porque antes tinha essa repressão da sociedade e isso está mudando. Agora raça eu acho complicado de conceituar porque acho que nem existe isso *né?* Somos todos humanos *né?* Cada um tem um aspecto, mas...” – Heloísa, professora no CIL.

Tais afirmações trazem à tona outras reflexões de estudiosos como Sueli Carneiro, para quem a miscigenação racial presente no Brasil se prestou historicamente a usos políticos e ideológicos. Que, se por um lado, serviu para apoiar o mito da democracia racial segundo o qual o racismo no Brasil não existe já que somos todos um único povo miscigenado, por outro, também serviu para o estabelecimento de uma hierarquia cromática, onde pessoas negras de pele mais clara usufruem de benefícios sociais por estarem mais próximo do ideal humano, a saber, a pessoa branca. Do mesmo modo, o mito da democracia racial e o alçamento da miscigenação como um valor em si mesma faz com que aquelas participantes que apresentam fenótipo branco também se sentissem desconfortáveis em se dizerem brancas:

“Então sempre que tem lá *pra* marcar raça eu fico indecisa e acabo marcando branca. Mas sempre me pergunto “será que eu sou mesmo? ”. Porque eu não sou europeia *né?* [...] Como às vezes você ouve alguém falar “eu sou negra e tenho orgulho de onde eu vim”. Mas aí eu fico pensando “ah, mas se eu falar que sou branca será que não vão me olhar estranho, já vão achar que é racista? ”. Porque a tendência é a pessoa dizer “você não é branca, você é misturada”. Vocês negros acho que não, porque vocês sabem e falam com orgulho. A gente fica meio nessa dúvida. “Será que eu posso falar que eu sou branca? ” [...]. Você fica em uma situação delicada. Como muita gente fala que nós brasileiros não somos brancos a gente fica nessa dúvida. Sou ou não então? ” – Flora, professora no CIL

Uma participante de fenótipo racial branco e ambas participantes de fenótipo de tipo racial negro se autoidentificaram de maneira segura, ainda que uma delas não se identifique como negra:

“Pesquisadora: Se você se sentir à vontade *pra* falar, como você se identifica racialmente?

Participante: Parda” – Bianca, professora na escola regular

“Me identifico como negra, tenho orgulho de ser. Inclusive, na minha experiência de vida, como aluna dentro da universidade, nunca me vi

menosprezada por ser negra, apesar de ser a única negra da minha turma”
– Diana, professora no CIL

“Racialmente, eu sou branca. Na minha certidão consta parda, mas acho que isso de pardo não existe *né?* Até na própria universidade eu peguei matérias tratando essa questão do pardo, que isso não existe. Então me considero branca” – Elise, professora no CIL

No tocante à questão do racismo no Brasil, todas as entrevistadas afirmaram acreditar na existência do racismo no país e que avanços necessitam ser feitos no tratamento do problema no seio da sociedade brasileira:

“Eu já tive um problema porque uma vez minha irmã...eu sou mais negra que ela, então eu digo que ela perto de mim é branca. Então eu cheguei *pra* entrar no meu carro e [...] depois quando eu desci do carro minha irmã veio me falar que a pessoa que estava na fila na frente dela falou “olha, olha essa negra...metida”. E eu falei “por que? Porque eu estava dentro um carro? ”. Quantos brancos têm um carro e não chamam de metido” – Diana, professora no CIL

“Creio que existe muito preconceito com relação à cor da pele da pessoa, e a cor da pele parece que está junto à posição social da pessoa, infelizmente. E acho que ainda não lida com a seriedade que deveria ser. Deveria ser trabalhado na educação esse assunto, mas parece que é tabu. Não sei se é tabu ou se é o preconceito que vai virar tabu. Eu acho que as pessoas ficam colocando nomes *pra* camuflar as coisas, o preconceito. Que no Brasil parece que ninguém enxerga, ninguém vê” –Gardênia, professora no CIL.

“É um país racista, e existem diferentes tipos de preconceitos: de cor, de condição social, sexualidade. Diferentes tipos de preconceito existem. E as pessoas às vezes não querem falar [...]” – Heloísa, professora no CIL.

“Acho que a todo momento a pessoa morena ou negra sofre preconceito. De duvidar que a pessoa é médica por ser negra. Tenho uma amiga que é médica e ela é morena, na turma dela só tinha brancos, e às vezes ela ia atender um paciente e quando ela chegava o paciente ficava com aquele olhar desconfiado “será que ela é médica mesmo? ”. Às vezes, o jeito que você se veste por conta da sua cultura, ou o modo como você usa o cabelo por conta da sua cultura, é motivo *pra* ser discriminado” – Amora, professora na escola regular

“Isso é visível. E acho que isso tem muito a ver com a educação que a pessoa recebe em casa, com o respeito, mas também a educação na escola. Quando a gente cresce ouvindo que negro é escravo, negro é isso, negro é aquilo, isso também tem um efeito” – Bianca, professora na escola regular

“As pessoas tentam ser discretas, mas existe sim preconceito por causa da cor. E a gente vivencia isso no cotidiano das escolas. Os alunos não se tratam “ah, você é negro”, eles chamam logo de “preto” e usam no sentido pejorativo, um *pra* agredir o outro. Eu não convivo muito com essa luta e não conheço muitas pessoas que sofreram *pra* compartilhar comigo, mas pelo que eu percebo, preconceito existe sim” – Flora, professora no CIL

“Eu como indivíduo branco percebo que essa [dívida] histórica existe porque as oportunidades não são as mesmas, existe racismo sim. Uma amiga minha que é negra é sempre julgada pela aparência, por conta do cabelo” - Elise, professora no CIL

O entendimento de que o racismo em realidade é uma questão de cunho social, não vinculada à raça parece estar praticamente superada entre as entrevistadas, visto que apareceu apenas na fala de uma delas:

“Eu acho [...] que no Brasil a questão de submeter o outro é mais social do que racial. A gente se dá bem como pessoas. Eu tenho amigos, convivo

bem com pessoas que são brancas, que são negros, que são índios, mas a questão do dinheiro, eu acho que aí causa um entrave” – Cecília, professora no CIL

Acredito que aqui seria importante resgatar a reflexão que Florestan Fernandes faz sobre paz social versus igualdade, afirmando que uma aparente paz social não indica, necessariamente, a igualdade entre os distintos grupos em uma sociedade:

As vítimas do preconceito e da discriminação são encaradas e tratadas com relativo decoro e civilidade, como pessoas, mas como se fossem pessoas pela metade – seus interesses materiais ou morais não entram em linha de conta, o que importa é [...] a paz social [...] (FERNANDES, 1973 *apud* CANDAU, 2003, p.65)

Também, na fala desta mesma entrevistada, aparecem características que – segundo o antropólogo Kabengele Munanga – são peculiares do racismo à brasileira, a saber, a ausência de uma reflexão sobre a forma como o racismo se dá no Brasil em detrimento de uma constante comparação com a forma como o racismo se materializou em outros países com – por exemplo – leis segregacionistas. Tal comparação acaba por levar à uma conclusão errônea de que – por ter se materializado de maneira diferente – o racismo não existe no Brasil¹⁷.

“Acho que falta muita educação *pra* muita gente, porque eu vejo um entendimento errado da raça. É como se os brasileiros tivessem que ser divididos por povos e somos todos um só. O Brasil vai caminhando devagar, mas está caminhando melhor do que muitos outros países. Porque eu consigo ver que na Europa é muito dividido essa questão de quem é branco quem é negro, nos Estados Unidos também, na Argentina isso é bem claro. A população argentina 90 e tantos por cento branca, porque apesar de ter muitos indígenas, eles se consideram. Você não vê gente negra e quando você vê é de fora. Então eu acho que o Brasil vai caminhando, devagar mas vai. Então precisava ter uma consciência de que o grande problema da situação não é de raça, senão de educação mesmo. Financeiro, econômico e social” – Cecília, professora no CIL

¹⁷ Em entrevista concedida à Boa Vontade TV em 20 de novembro de 2012 e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Ded3EtKQZn8&t=88s>

Sobre o impacto da Lei 10639/2003 no currículo escolar, a maioria das entrevistadas disse que a legislação é pouco conhecida e/ou divulgada e que o impacto é pequeno ou insignificante:

“Só vejo essa discussão no Dia da Consciência Negra. Eu só vejo esse movimento em novembro. Aí você vê uma figurinha do Quilombo dos Palmares, você vê uma frasezinha, aí tem um povo enfeitado – porque é enfeitado *né?* – com roupa africana. Então eu penso que o negro só é lembrado em novembro e dessa forma. São momentos bem pontuais” – Diana, professora no CIL

“Olha, na verdade eu acho que essa lei é pouco conhecida, que é pouco tratada dentro da escola, são poucas escolas que trabalham com a questão racial. Eu consigo ver que mais do que uma lei a gente deveria ter um orgulho maior da nossa história em si. Não é que a lei não é necessária. A lei se faz necessária porque a gente desconhece a história. Creio que a lei não é muito divulgada e não é o que vai balizar o nosso trabalho. [...] Eu fiz cursos a respeito dela, a Secretaria de Educação se esforça em promover isso aí, mas eu acho que ainda é falho” – Cecília, professora no CIL

“Já fizemos trabalho sobre racismo em sala de aula, mas não é um tema constante. Acho que não estamos trabalhando como deveríamos trabalhar” – Heloísa, professora no CIL

“Nas escolas que eu trabalhei que foram centro de línguas, acho que [a lei] não [está sendo cumprida]. Nas escolas regulares que tem história, geografia, às vezes eles abordam mais. Mas aqui...eu mesma não sabia [da existência da lei]. A gente tenta sempre falar alguma coisa, tem o Dia da Consciência Negra que a gente sempre faz algum trabalho, mas acho que não tem uma consciência” – Flora, professora no CIL

Outras entrevistadas consideram que, mesmo a lei sendo pouco trabalhada ou mesmo conhecida, trouxe avanços já que – ao menos uma vez por ano – a pessoa professora se vê

obrigada a trabalhar tais questões ou mesmo pensar a respeito de uma temática que anteriormente nunca havia sido objeto de reflexão:

“Eu acho que a lei não é cumprida como deveria. Primeiro que o professor de certas matérias diz que não vai tratar porque não é do assunto dele. Outro diz que não tem tempo porque tem muito conteúdo. Sem perceber que essa é a história de todos nós, alunos e professores. Então acho que a lei pelo menos obriga que todos trabalhem pelo menos de vez em quando, uma vez por ano, mas é um momento em que essa questão é tratada” – Amora, professora da escola regular

“Como eu te falei na primeira vez, eu nunca tinha pensando sobre isso, mas se foi colocado é porque é necessário. Se algo se dá naturalmente não tem necessidade da lei, mas se existe a lei é porque não está acontecendo naturalmente e a lei obriga a que seja respeitado” – Bianca, professora na escola regular

Em relação ao Currículo em Movimento da Educação Básica do DF, algumas participantes da pesquisa não se sentem suficientemente familiarizadas com o documento, enquanto outras acreditam que – embora o documento tenha sido suficientemente divulgado e estudado – a influência dele nas práticas cotidianas da escola ou das professoras em sala de aula ainda é pequena. A prática profissional ainda se encontra muito pautada no conteúdo, no ensino da gramática, na visão de que a pessoa professora de língua estrangeira deve priorizar conhecimentos técnicos, em detrimento daqueles considerados temas transversais. Foi muito recorrente também a menção à resistência das pessoas professoras em modificar a sua prática pedagógica já arraigada em detrimento de uma nova forma de tratar o currículo e os conteúdos:

“Na verdade, a gente ainda está no conteúdo, infelizmente. Acho que em espanhol a gente consegue trabalhar mais alguns temas diversificados. Trabalhamos a questão da mulher, mas não fizemos ainda essa transição e tudo ainda é muito voltado *pro* conteúdo e se sobrar tempo... Precisamos reestruturar o trabalho de forma que tudo que a gente faça culmine em algo maior. Mas mesmo quando a gente faz projetos, fica uns 10 minutos de

cada aula *pra* falar e discutir o projeto, é uma coisa à parte. No momento em que os alunos precisam apresentar o resultado do trabalho, aí eu vou deixando um pouco mais de tempo, 30, 40 minutos *pra* que eles possam se apresentar. Especialmente nos grupos mais avançados que eles conseguem se expressar com mais fluidez, eles falam bastante [...]” – Heloísa, professora no CIL

“Estamos engatinhando ainda. Porque o professor se prende muito com o conteúdo e deixa de lado os temas transversais, que na verdade são eixos de tudo *né?* A não ser que aconteça alguma coisa e o professor também se importe com isso, porque se ele não se importar ele vai continuar com o livro didático. Eu vejo muito isso nos centros de língua que se preocupam muito com a gramática, com o estruturalismo e os outros temas que deveriam também estar dentro, não estão, infelizmente” – Gardênia, professora no CIL

“Eu acho que vem mudando, é um processo. Porque *pra* muitos professores é difícil. Tem muito professor que já *tá* aqui dando aula há muitos anos e já tem todo um método *né?* Então chegar e mudar tudo assim, ele não aceita *né?* Essa forma nova de trabalhar. É um começo. E a gente tenta, mas a gente também tem os compromissos que cumprir. Então a gente vai tratar esse assunto em sala de aula, mas o aluno vai fazer também a prova de gramática dele e ele tem que saber o conteúdo que *tá* na prova e muitas vezes não dá tempo de você trabalhar essas temáticas transversais e o conteúdo que *tá* no livro. Eu acho que 100% não *tá* ainda, tem muita coisa *pra* mudar e acho que os projetos são importantes, e a gente ter um suporte *pra* trabalhar esse lado da Consciência Negra porque às vezes a gente fica em uma saia justa” – Flora, professora no CIL

“O currículo ele obriga a que essas questões formem parte do planejamento, mas como eu falei antes, a maioria não trabalha. Seria interessante se a gente trabalhasse por grupos de matérias as questões transversais do Currículo em Movimento, mas eu vejo que isso ainda não

é feito. E alguns colegas simplesmente se negam a fazer [...]. Eu fico me perguntando se é uma questão apenas de preocupação com o próprio conteúdo o se eles apenas não gostam da temática, se eles acham que é conversa fiada, será que eles pensam que não é importante? Às vezes eles nunca sentiram preconceito social racial como eu já senti, como os alunos sentem. Eu acho que eles não passaram por certas experiências” – Amora, professora na escola regular

Percebe-se nestas falas professoras que no cotidiano escolar ainda persiste a dificuldade de compreender – ou pelo menos de colocar em prática – a temática da diversidade como um dos eixos transversais em torno dos quais os conteúdos deveriam, a partir da adoção do novo Currículo em Movimento da Educação Básica, se organizar. Segundo o documento, os eixos transversais favorecem a construção de um currículo menos normativo e mais reflexivo, outorgando a responsabilidade de discutir essas questões não somente a um grupo de pessoas professoras, mas a todas as pessoas profissionais da educação. Da mesma forma, os eixos transversais precisariam – utilizando-se de estratégias próprias desenvolvidas para tal fim – interagir entre si e serem abordados da maneira mais integradora possível, mais imbricada, capaz de fazer com que as pessoas estudantes percebam as múltiplas relações que todos os fenômenos acomodam e exercem entre si. Parte da dificuldade pode ser explicada pela resistência ao novo, conforme asseverado nas falas acima, ou pela insegurança da pessoa professora que sente que não foi devidamente preparada, seja durante sua trajetória acadêmica, seja em sua formação acadêmica superior ou mesmo posteriormente, a lidar com tais questões:

“Quem entende e quer debater às vezes não encontra espaço *pra* debater, então acho que falta essa comunicação *pra* ampliar mais esses temas transversais na escola. E a gente ter ajuda porque a gente também não sabe como implantar, porque tem alunos pequenininhos, tem os adultos. Eu me formei em 2012, e na universidade se falava desses temas, mas quando a gente vem *pra* realidade mesmo, é diferente. Na hora que é a sua vez na sala de aula...” – Gardênia, professora no CIL

“[...] A questão racial é aquela coisa de se colocar no lugar do outro mesmo, tentar entender, e eu tenho muito isso. Na palestra lá em cima

estávamos discutindo muito sobre o outro. Entender o outro, a vivência do outro, o mundo do outro. Então eu tenho muito isso, mas percebo que no geral não. *Tá* todo mundo preocupado com vestibular, com conteúdo, com provas. Teve que ter uma lei *pra* introduzir isso e não é respeitada. Escola particular, que eu tive uma experiência no estágio, é surreal. Estava em uma sala onde todos os alunos eram brancos. A professora estava lendo um texto sobre julgamento. Era um menino negro que uma menina achou que ele ia assaltar a casa e no final ele foi o herói da história. Ai uma aluna “ah, professora, mas eu acho que os negros são muito vitimistas. Eu quando fui *pros* Estados Unidos e percebi que os próprios negros se afastavam da gente”. E a professora tentando ali mediar. Ela não conseguiu, ela se esforçou do jeitinho dela, mas você via que ela não tinha formação *pra* lidar com isso. Falta formação e informação dentro da própria universidade, por exemplo” – Elise, professora no CIL

“Isso é uma coisa que a gente não foi ensinada a fazer e também não foi assim que os nossos professores nos ensinaram então a gente não aprendeu nem por exemplo e nem na faculdade” – Bianca, professora na escola regular

As professoras relataram ademais certo desconforto ou constrangimento que aparece quando se aborda a questão racial em sala de aula:

“Participante: Teve uma situação em que o material propunha um trabalho com biografias, então eu escolhi trabalhar só com personalidades desconhecidas para os meus alunos e escolhi uma artista cubana que é negra: Celia Cruz. E os alunos ficaram “ah, professora, quem é essa? ”. Porque às vezes parece que falar do negro causa um estranhamento, um constrangimento. Mas no final a aluna fez um trabalho bonito e veio me dizer que tinha gostado de fazer o trabalho sobre essa artista.

Pesquisadora: Por que você acha que tem esse constrangimento?

Participante: Não sei, mas quando ela perguntou quem era e eu mostrei a imagem ela falou “ah, é uma negona” e eu falei “é, é uma negra”. Quando

se trata de alguém famoso eles visualizam alguém branco, cabelo liso, comprido, corpo bonito..., se é alguém que se apresenta tanto no seu país como nos Estados Unidos, não pode ser uma mulher negra, uma senhora cantando salsa. Eles não visualizam nunca o negro, é sempre o branco” – Diana, professora no CIL

“Em sala de aula eu me lembro quando pedi aos alunos *pra* se apresentarem eu lembro que perguntei como se eles se identificavam racialmente. Alguns falaram “sou negro”, mas outros não quiseram falar. Então eu vejo que às vezes ele acha que se ele se disser negro ele pode ser tratado diferente. Eu sinto que às vezes o aluno se sente constrangido de falar então às vezes a gente fica sem querer insistir e ofender alguém” – Flora, professora no CIL

“E as pessoas às vezes não querem falar porque têm medo de machucar, é um tema delicado que pode trazer à tona algo muito grande que as pessoas não querem mostrar [...]. Temos sim que falar sobre isso e corrigir muita coisa [...]. Porque tem todo um movimento “não pode falar assim”, mas sem a reflexão. A conversa sobre isso não é produtiva e não aborda o que realmente deveria ser abordado ” – Heloísa, professora no CIL

A entrevista tratou de investigar ainda a postura adotada pela escola e pelas profissionais quando do surgimento de tensões raciais no dia-a-dia da escola ou da sala de aula. Indaguei se havia alguma diretriz formal orientando as profissionais em como mediar tais conflitos e qual era a atitude pessoal de cada uma delas em faces a tais tensões. Vários relatos davam indicação de que no CIL em questão as tensões de origem racial acontecem de maneira menos frequente em relação à escola regular investigada:

“Nos meus 14 anos nunca aconteceu. Acho que talvez por eu ser negra, e eu sempre falo com orgulho de onde eu vim, das minhas raízes, eles não vão chamar o outro de macaco na minha frente. Acho que intimidada. Eles sempre se provocam, são muito competitivos, mas usando a raça *pra* ofender nunca aconteceu” – Diana, professora no CIL

“Na minha sala de aula quando acontece eu fico muito revoltada. Eu fico preocupada até porque eu lido com o problema de forma muito passional. Nunca aconteceu aqui no CIL, porque em geral os meninos aqui são muito tranquilos. Mas aconteceu no ensino médio com uma menina que não se identificava como negra e outra que se identificava e estava passando pela transição do cabelo e eu tinha acabado de explicar uma coisa e essa menina me pediu *pra* explicar de novo. Então a outra falou “você tem voltar *pra* senzala de onde você nunca deveria ter saído”. Eu estava há seis meses na escola. E na minha visão ela também era negra, mas com um cabelo bem liso e um pouquinho mais clara do que a outra. A menina ficou muito ofendida e os alunos dizendo *pra* ela não se ofender porque essa era a origem dela mesmo. Foi muito impactante, mas eu não sabia como reagir, não sabia o que falar. Então eu só mandei a menina *pra* direção por ter ofendido a colega. Então eu acho que falta uma orientação e um preparo. Até sinto dificuldade de discutir esse assunto com pessoas fora do meu trabalho, porque eu fico tão abalada” – Elise, professora no CIL

Na percepção de uma das participantes, a quase ausência de conflitos de origem racial no CIL se justificaria pelo fato de a clientela corresponder a um aluno mais privilegiado, classe média, parte de uma parcela social menos desfavorecida no universo das pessoas estudantes da escola pública no DF. A mesma participante logo afirma que talvez o fato de as pessoas alunas no CIL não serem racialmente muito diversas (há poucas negras) previna conflitos de ordem racial:

“Participante: [...] O aluno que consegue chegar a estudar no Centro de Línguas é o bom aluno. E o bom aluno da Secretaria de Educação não é o aluno negro, pobre. Porque esse não tem condições de chegar aqui. Então acho que a escola falha muito nesse sentido.

Pesquisadora: Eu queria que você parasse um pouquinho porque eu desconheço o processo de seleção dos alunos que vêm *pra* cá, então gostaria que você explicasse um pouco.

Participante: Então. O aluno que vem *pra* cá é porque ele ficou sabendo da oportunidade de estudar uma língua estrangeira que não é dada como é dado na escola dele. Então ele vem, se inscreve. Até aí é aberto *pra* todo aluno da Secretaria. Não é muito difícil chegar aqui, mas já passa por uma seleção, por uma peneira, porque são poucas vagas para uma quantidade muito grande de alunos. Mas a questão não é chegar aqui, é se manter aqui durante os 6, 7 anos de curso.

Pesquisadora: E essa peneira é feita pela nota do aluno, ela é feita por sorteio?

Participante: Ela é feita por sorteio e essa peneira se dá pela quantidade de vagas que é muito menor do que a quantidade de alunos.

Pesquisadora: E qual a dificuldade *pra* esse aluno estar aqui os 6 anos e terminar o curso?

Participante: A dificuldade é porque a literatura que a gente oferece aqui, os livros que são usados aqui não são dados pelo governo, ele tem que comprar. São livros importados de editoras europeias em sua maioria, são livros que são vendidos *pra* gente em euros, então o aluno tem que pagar por isso. Além disso ele tem toda uma dificuldade educacional *pra* se manter aqui porque não é todo aluno que aprova, o índice de reprovação no Centro de Línguas é altíssimo. Apesar de que aqueles alunos que terminam e que você consegue recuperar durante o processo todo saem daqui com um nível de excelência, falando. Mas é difícil, não é fácil. Tem nível aqui que tem dois, três tempos verbais que o aluno ou desiste ou reprova, reprova, até aprender aquilo.

Pesquisadora: Eu achei tão interessante o que você falou sobre a peneira impedir o acesso de alunos negros, alunos mais pobres...

Participante: É. Então por isso que eu acho que a nossa grande dificuldade não é lidar com o aluno negro porque todo aluno que é pobre, não só o negro, ele não consegue se manter aqui [...]. O centro de línguas tem uma dinâmica diferente do ensino regular. O nosso aluno quando chega aqui... ele é um aluno tão bom que quando ele chega aqui ele não traz essa quantidade de problemas que a gente vê no ensino regular. Pela quantidade de alunos que tem na sala de aula eu acho que é mais fácil você controlar

essas ações. Eu tenho 15 anos de sala de aula e eu tive problema uma vez com uma aluna. Que na verdade foram duas senhoras que se xingaram na sala de aula e a gente teve que chamar a atenção porque eram duas senhoras e precisavam ter um comportamento diferente e eram duas senhoras então não podia ser admitido o que elas falaram em sala de aula. Mas é muito difícil. Eles se xingam, mas não chega a ser....

Pesquisadora: Racista?

Participante: Racista não. Não chega a ser uma ofensa racial, jamais. Até porque, como te falei, a diversidade de alunos na sala de aula não é tão grande para que se emita esse comportamento” – Cecília, professora no CIL

Embora acredite que essa não seja a realidade de todos os CILs do DF, ou mesmo da maioria, entendo que a percepção desta entrevistada possa refletir a realidade do CIL em questão, haja vista que se encontra em uma região administrativa relativamente privilegiada quando comparada a outras áreas menos favorecidas do Distrito Federal. Desta maneira, a clientela desta unidade pode ser mais racialmente homogênea, com presença de menos negros entre as pessoas alunas. Conforme já estabelecemos anteriormente, pessoas negras são maioria entre os pobres. Assim, uma comunidade economicamente mais privilegiada tende a contar com menos pessoas negras.

Uma das profissionais afirma que a escola regular onde atua costuma fechar os olhos para esse tipo de conflito, tratando a questão com certo descaso:

“Eu acho que eles tratam como se não existisse nenhuma injúria racial, nenhum preconceito racial. Eles fingem que não veem, simplesmente, eles fingem que não veem. Se eu chego *pra* alguém e comento alguma coisa “olha, aconteceu isso e isso”, eles dizem “ah, tá. Depois a gente conversa com os alunos”. Não é dada importância [...]. Eu chamo a atenção deles. Eu digo “olha, não é assim que você deve tratar o seu colega, você também tem diferenças, todo mundo aqui tem suas diferenças e ninguém aqui vai te maltratar por isso. Por que você faz isso com o seu colega? ”. Não sei se é a forma correta, mas eu penso assim, cada um tem diferenças e você tem

que começar a reclamar porque eles acham que é normal e ficam tratando o colega dessa forma, o colega fica rindo por fora, mas por dentro sofre e vários alunos tenho certeza que desenvolvem até depressão por conta desse tratamento que eles têm entre eles. [...] Às vezes alguém fala assim “ah, não vejo isso não”. Mas porque eles fingem que não veem nada. Porque não tem como você não ouvir o que aluno está falando em uma salinha pequena dessa. Um fala uma coisa *pro* outro e eu fico “como é que é? Ei, espera aí, vem cá”. Você tem que chamar a atenção na hora. Mas você fingir que nem ouviu? Realmente, não vai acontecer nada. Se perguntar *pro* pessoal da direção...”Não essas coisas não acontecem no nosso colégio. Aconteceu uma vez em não sei que ano”, mas acontece direto e não é trabalhado. Acho que deveria ter alguma coisa, um curso, ensinando como abordar, mostrar algumas situações, “olha, quando acontecer isso e isso, você precisa reagir assim”, umas dicas, uma oficina. A gente precisava ter um treinamento desses. Porque às vezes eu estou com um ponto de vista que não é o ideal, mas eu chamo a atenção da forma que eu acho que devo. E alguns nem sequer vão chamar a atenção. Cada professor dá um tratamento diferente” – Amora, professora na escola regular

Algumas profissionais relataram problemas de conflitos ligados à diversidade sexual como sendo mais frequentes do que conflitos de origem racial:

“Na minha sala de aula nunca aconteceu. Xingamento já teve, mas com essa conotação racial eu nunca presenciei. Agora questão de gênero, homofobia sim. E eu vejo que os alunos estão ficando mais tolerantes. Mas não sei se existe algum tipo de diretriz porque sempre tentei resolver esses casos em sala, nunca levei *pra* direção nem nada” – Gardênia, professora no CIL

“Eu nunca passei por essa situação de ver um aluno xingando o outro. Mas qualquer tipo de conflito a gente é orientado a procurar a orientação pedagógica. Então a gente tem esse apoio. E na minha sala de aula quando eu vejo que eles começam a ficar agressivos com o outro eu já tento cortar

logo. E eu vejo muito ultimamente é a dificuldade em relação aos homossexuais, porque tem muitos alunos que são e existe muito preconceito. Mas é uma situação delicada porque você não pode chegar e falar de alguém como se ele fosse homossexual, mas você não sabe se ele realmente é. Os alunos fazem piadinha, mas você fica nessa situação delicada. Então eu corto o assunto, apago o fogo e depois trago alguma coisa *pra* indiretamente trabalhar o tema. Tento tratar indiretamente porque se eu falo diretamente eu tenho medo de que o aluno fique constrangido. Eles são crianças e adolescentes estão precisa uma maneira mais delicada de abordar essas coisas. Não acho que a gente vai resolver, mas a gente aborda o problema, tenta tratar de uma maneira bem natural. Uma vez eu trabalhei a Frida Kahlo e uma aluna perguntou “é verdade que ela beijava mulher? ” E eu falei: “é, existem registros que ela se relacionava com homens e mulheres”. Mas tentei falar assim de maneira bem natural – Flora, professora no CIL

“Uma orientação de manual a gente não tem, mas eu sempre uso do que eu acredito e procuro orientar meus alunos. Sempre falo que somos todos iguais, se menino, se menina, se é gay, que o importante é o respeito. Sempre converso muito com eles. E já tive uma ocasião em sala de aula um menino que já estava em processo de transição para uma aparência feminina, ele era trans. E um colega hostilizou ele e ele respondeu “Eu sou gay, e você que seus antepassados eram escravos”. Então eu tive que parar e conversar com eles, falando sobre respeito. Acontece *né*? Com o aluno que veio do Nordeste, a aluna gordinha. E ele, esse aluno, ele tinha sempre uma postura de provocar, porque ele sofria *né*? Então ele viu o menino negro e usou isso *pra* machucar – Heloísa, professora no CIL

Em relação ao material didático, as participantes foram perguntadas se o material didático utilizado representa a diversidade racial de maneira satisfatória e se isso foi uma preocupação no momento da escolha do referido material. As participantes que atuam no CIL unanimemente relataram dificuldades com os materiais de origem europeia, que falham ao apresentar diversidade cultural e racial, mas revelaram que os materiais produzidos no Brasil

apresentam avanços neste sentido. As participantes afirmaram igualmente que, devido a essa deficiência do livro didático, buscam materiais extras que apresentem a diversidade, sobretudo cultural:

“O que a gente trabalha é um livro feito na Espanha, o “Español en Marcha”, então ele não tem. Ele traz o latino, mas é sempre no cantinho. É sempre uma pessoa branca e no final do livro aparece alguma coisa de diversidade cultural. Às vezes aparece algum negro, algum moreno, mas é bem pouco. Às vezes aparece, por exemplo “festas no mundo”, aí eles colocam China, Filipinas, mas é bem pequeno. Agora o livro dos pequeninhos é brasileiro, “Lola y Leo”. Ah, é tão bom trabalhar com ele. Tem o mexicano, tem o espanhol, tem o moreninho. Então é bom porque os pequeninhos podem se identificar. Até os áudios mesmo, a pronúncia. Porque eu mesma não uso a variedade peninsular do espanhol. Eu uso a que aprendi na faculdade que é misturada *né?* Você tem professor do Chile, de vários lugares. Então eu acho que o “Lola y Leo” ajuda. Mas aí ele saiu do “Lola y Leo” e vai *pro* “Espanhol en Marcha”, aí é triste. Então a gente precisa sempre trazer os extras” – Flora, professora no CIL

“Eu observo que o tema da diversidade é sempre tratado pelo viés da diversidade cultural, mas a diversidade racial não tem. Esse livro que usamos aqui *né?* “Español en Marcha”. Diversidade racial não tem, nunca vi” – Gardênia, professora no CIL

“Nosso livro é extremamente peninsular, mas estamos com um livro didático do juvenil 1A e 1B que a gente trabalha com as criancinhas. E trocamos o livro que antes era bem gramatical, bem pesado e agora estamos usando o “Lola y Leo”. Eu participei da formação *pra* trabalhar o livro. Ainda não tive a oportunidade de usá-lo porque ainda não peguei essas turmas, mas estou ansiosa *pra* poder usar porque a Lola é mexicana, o menino é espanhol então já tem essa diversidade, os áudios são ótimos, porque mostra o sotaque, já tem um tempero diferente [...]. Agora o “Español en Marcha” é um material didático...eu gosto por causa dos

temas, aborda muitos temas contemporâneos, meio ambiente. Mas na questão da diversidade...até a própria diversidade dos países, cultural mesmo [não tem]. É um livro bem espanhol, bem peninsular, até os próprios áudios mesmo” – Elise, professora no CIL

“A gente já tinha conversado sobre isso aqui. Os livros espanhóis que chegam *pra* nós não tem muita diversidade. Vem tudo muito engessado. O próprio vocabulário da América Latina eles não trazem. E nós estamos mais atentas a esse tipo de material” – Heloísa, professora no CIL

“Nosso material vem da Europa em grande parte. Mas já existem materiais que são produzidos na América Latina - que talvez a gente não tenha tanto acesso porque a gente se acostumou com a qualidade do material que vem da Europa – e esses livros [produzidos na América Latina] não são ruins e tratam diversidade de povos, o conteúdo é bem abrangente. Talvez no espanhol, por ser uma língua falada em vários países...por exemplo a França tem 8, 9 países que falam francês no mundo, o inglês tem vários países, mas em sua maioria se trabalha Inglaterra e Estados Unidos, talvez as outras variações não sejam tratadas. Mas o espanhol não, acho ele mais acessível. Aqui a gente adota um livro cuja autora é brasileira com um autor espanhol e outra israelense. Então a gente costuma procurar *pra* ver se realmente tem essa diversidade de conteúdo e que a gente possa abarcar quanto mais diversidade melhor. De certa forma temos conseguido” – Cecília, professora no CIL

“Porque eu sempre busco apresentar a diversidade, porque eu acho que já tem muito foco na Espanha. Eu tenho muita afinidade com o México, então sempre procuro trazer. Na Espanha eu fiz um trabalho sobre o Saara Ocidental que me despertou muito. “Nossa, *perai*, tem vários lugares no mundo que falam espanhol e a gente não mostra *pro* aluno”. Então sempre procuro trazer essas diferenças” – Flora, professora no CIL

“Tem livro que você abre e só tem gente de cabelo loiro, branca, nem parece que tá aqui no Brasil. Tá lá na Finlândia, sei lá, na Noruega. Aí você olha e pensa: “esse material não foi feito *pra* gente”. Então realmente tem que ter essa preocupação de que você se identifique com os personagens que aparecem no livro porque aí você começa a ser enxergar dentro de alguns contextos. Acho que isso cria um pouco mais de empatia com a língua estrangeira” – Amora, professora na escola regular

Embora algumas profissionais tenham afirmado que trabalhar a diversidade é uma preocupação para elas e que buscam trazer materiais extras para auxiliar nesta tarefa, outras admitiram que a questão da diversidade racial não é uma preocupação à hora da escolha do material. Parece ser, portanto, que a aproximação à temática da diversidade se dá prioritariamente sob o viés da cultura, não da raça:

“Olha, de verdade, isso [a diversidade racial no material didático] nunca foi uma preocupação e nem nunca passou pela minha cabeça. Não sei se no dia a dia da aula eu transmito esses valores e respeito a diversidade, mas sobre o material didático nunca foi uma preocupação” – Bianca, professora na escola regular

“Isso não era uma preocupação, acho que nunca é. Porque a preocupação é sempre com a gramática, com o estruturalismo. Questões de raça, de identidade, não. Nem entre os professores isso é abordado” – Gardênia, professora no CIL

Pelo que pude perceber nas falas da maioria das profissionais entrevistadas, apresentar para as pessoas alunas a diversidade cultural que envolve os países de língua espanhola é uma preocupação, entretanto, não impede que um material que não apresente tais características seja escolhido. A profissional acaba por privilegiar outras temáticas que o livro possa trabalhar (meio-ambiente e outros temas da atualidade), bem como a forma como o material apresenta o conteúdo gramatical e o eixo da diversidade racial termina pesando pouco no momento da escolha. Isso pode ser corroborado através das seguintes falas de algumas das participantes da pesquisa:

“Aqui a gente fica muito naquelas questões que também são importantes como meio-ambiente e esquece um pouco das questões raciais” – Heloísa, professora no CIL

“Trabalhamos a questão da mulher, mas não fizemos ainda essa transição e tudo ainda é muito voltado *pro* conteúdo e se sobrar tempo...” – Flora, professora no CIL

“Você tem de procurar muito, precisa fazer uma seleção bem crítica, a parte gramatical é praticamente *standard* mas a parte cultural e outras questões como poluição e meio-ambiente é uma seleção cuidadosa que é preciso fazer. Por isso que costumamos ficar com o mesmo material por uns 4, 5 anos. Não dá *pra* ficar muito mais tempo porque com tanta informação precisa ficar trocando sempre” – Cecília, professora no CIL

Em relação ao papel do espanhol como língua estrangeira (ELE) no tratamento das questões raciais e que contribuições o ensino/aprendizagem de ELE tem a oferecer neste sentido, as profissionais parecem concordar que aprender uma língua estrangeira oferece um sem número de oportunidades para que a pessoa aprendiz amplie seus horizontes e tenham um melhor entendimento da diversidade e da diferença, além de ter um entendimento melhor sobre si mesmo e sua identidade:

“A própria questão de ver as diferentes culturas, da Argentina, da Espanha, a percepção de que existem diferenças entre as culturas e que todas merecem respeito já colabora nessa questão da diversidade” – Bianca, professora na escola regular

“Você vai *pra* mundos diferentes, pra lugares diferentes, você tem essa liberdade de tratar muitas temáticas transversais de maneira mais fácil do que na aula de matemática, química por exemplo. Quando o espanhol chegou aqui na América já estavam os índios, depois chegaram os africanos, então essa mescla de línguas, de culturas, de culinária, de

comportamento faz com que na aula de espanhol a gente seja capaz de tratar essa variedade de questões” - Flora, professora no CIL

“Acho que um aluno que estuda língua estrangeira está muito mais aberto a compreender o mundo de outra forma ou procurar interagir com pessoas de outra forma, acho que ele amplia esse campo *pra* sentir mais cidadão, mais inteiro, mais cidadão do mundo talvez [...]. Pelo fato de serem vários os países de língua espanhola. Países como Cuba, República Dominicana, Porto Rico, Colômbia... amplia essa possibilidade de convivência com pessoas e culturas que possam te mostrar uma realidade diferente da sua. Então isso abre a mente da pessoa *pra* ver que existe um outro diferente de mim e que ser diferente não faz dele meu inimigo. Acho que isso faz parte de uma construção de se enxergar no mundo e uma construção pessoal, social, construir o seu pertencimento também” – Cecília, professora no CIL

“Acho que o ensino de qualquer língua estrangeira... quando você vê um país que fala aquela língua e você começa a entender como aquele povo foi formado, a história, você acaba travando comparações com a sua própria história e língua e formação.” – Gardênia, professora no CIL

“[O estudo de uma língua estrangeira] ajuda a perceber o seu pertencimento dentro de sua cultura, dentro de uma linhagem familiar. Uma vez eu passei um trabalho *pros* alunos que pedia que eles contassem a história familiar, falasse dos antepassados, aí você percebe que o aluno às vezes nem sabe quem era o avô, a avó, não tem um conhecimento da sua própria história. Acho que isso é um problema. Mas o ensino de língua estrangeira lida muito com isso, com a história, com a cultura, até com a biologia. Eu sempre busco fazer alguma atividade relacionada a isso” – Amora, professora na escola regular

Apenas duas das entrevistadas reconhecem explicitamente a diversidade racial nos países de língua espanhola como uma oportunidade para se trabalhar a questão na sala de aula

de ELE, promovendo discussões que se proponham a buscar um melhor entendimento histórico das questões raciais, bem como a quebrar estereótipos negativos sobre a população negra:

“Agora há pouco na reunião estávamos falando sobre isso... como realizar um projeto *pra* trabalhar a questão racial e das populações negras? Aí eu lembrei do Uruguai, que tem um bairro negro em Montevideu, que é um bairro separado. Eu me lembro que na faculdade teve uma palestra e veio uma professora negra e era uruguaia e eu pensei “nossa, não conhecia nenhum uruguaio negro”. Aí ela foi contar a história desse bairro negro. Outro caso foi de um professor argentino que eu conheço que disse que a primeira vez que ele viu uma pessoa negra ele tinha 18 anos. Mas por que os negros não estão na Argentina? Tem toda uma história. Porque na Argentina houve escravidão, então por que não existem negros? São coisas que a gente nem para *pra* pensar. A Colômbia que é tão diversificada quanto o Brasil. Então a gente estava discutindo isso...que a partir dessa realidade dos nossos vizinhos, a gente pode trabalhar muito a realidade do nosso próprio país” – Heloísa, professora no CIL

“O espanhol oferece essa oportunidade porque é falado em países com grandes parcelas de população negra: no Caribe, Porto Rico. Muitas vezes a gente não menciona essa realidade racial para o aluno e ele fica visualizando esses países com população branca, quando a realidade não é essa. E também acho importante desfazer estereótipos sobre a população negra porque fica sempre o estereótipo da mulher negra que dança samba e que tem toda uma conotação sexual associada. Mas eu acho que o próprio negro se menospreza, então falta esse empoderamento. O nosso continente tem uma parcela grande de população negra, mas infelizmente não foram muitos os negros que alcançaram posições de destaque e os que alcançaram ficaram esquecidos, não são trabalhados e os alunos não conhecem” – Diana, professora no CIL

Quando perguntadas se acreditavam que o papel do ensino de uma língua estrangeira difere do papel exercido por outras disciplinas no que se refere à formação da identidade da pessoa aprendiz, nem todas as profissionais entendiam o ensino de uma língua como ocupando

um papel privilegiado nessa construção. Metade acredita que o mesmo papel pode ser exercido por outras disciplinas:

“Eu acho que todas as disciplinas elas se encaixam de forma que você consegue trabalhar vários assuntos e cada disciplina precisa se localizar no mundo e precisa mostrar *pro* aluno que ela serve pra ele em relação ao mundo, ao trabalho, às convivências sociais” – Amora, professora na escola regular

“Não sei se seria diferente, talvez um complementar. Acho que um aluno que estuda língua estrangeira está muito mais aberto a compreender o mundo de outra forma ou procurar interagir com pessoas de outra forma” – Cecília, professora no CIL

“Eu acho que na verdade a língua estrangeira contribui com a inserção do aluno na sociedade, mas acho que isso também é papel de outras disciplinas. Quando a gente fala de língua estrangeira dentro de uma perspectiva da diversidade cultural, o aluno entra em um mundo desconhecido *pra* ele. Com ele estuda a história, a política, a geografia, os movimentos sociais de um determinado país é uma descoberta. É quase como viajar *pra* aquele país e acaba despertando a vontade no aluno de realmente fazer essa viagem um dia” – Diana, professora no CIL

“Eu acho que a aula de língua dá mais espaço *pra* abordar temas. Por exemplo, a gente já trata de descrição, características físicas, então já é um momento que pode ser aproveitado *pra* trabalhar essas questões dentro da aula de língua estrangeira. Mas acho que nas aulas de outras disciplinas também. O professor de matemática pode usar a estatística, as invenções, os povos que já conheciam a matemática... acho que todas as disciplinas podem cumprir esse papel” – Heloísa, professora no CIL

A outra metade entende o papel do ensino de língua como diferente do papel de outras disciplinas:

“Eu acredito que é diferente sim, porque por exemplo a matemática é uma coisa muito objetiva, mas a língua te ensina a interpretar não apenas um texto, mas a cultura de outro lugar, então é muito diferente. É como se a língua contemplasse todas as disciplinas. Não são só palavras e códigos que eu tenho que decifrar, mas as expressões de outro país nascem de uma cultura então o ensino de língua é mais abrangente” – Bianca, professora na escola regular

“[...] então você começa a perceber o outro e isso faz com que a sua percepção de si mesmo também cresça. Acho que sempre fica no campo da comparação. A língua permite isso. Esse processo de se autoperceber e reconhecer a identidade do outro e também a sua” – Gardênia, professora no CIL

“Uma língua te desperta a questão da sensibilidade e visão de mundo. Linguagem é poder, é discurso, então a gente tem que trabalhar muito esse tipo de questão dentro da língua espanhola sim porque a gente pode usar isso e sair um pouco da técnica, da gramática, fomenta o debate, especialmente com turmas mais avançadas. É só saber escolher o tipo de material porque acho que a formação do discurso e da identidade e na formação cultural a língua é fundamental. Gera transformação, gera sujeitos críticos. E como eu te falei que eu trabalho muito a questão de gênero e eu já tive oportunidade de ver algumas mudanças no modo de pensar” – Elise, professora no CIL

CAPÍTULO QUINTO

5.1. Contribuições possíveis

Antes de ingressar no mestrado, tinha sido convidada para assumir a vaga de coordenadora de cidadania, educação para a diversidade e em e para os direitos humanos na Gerência da Educação Básica da minha Regional de Ensino. Durante parte do ano de 2013 e 2014 trabalhei realizando formações com as pessoas profissionais, apresentando o novo Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2013), promovendo encontros, reuniões, etc. Devido a essa oportunidade, pude conhecer mais de perto as profissionais de espanhol que atuavam nas escolas de ensino médio de toda a região e era minha função auxiliá-las a colocar em prática os pressupostos teóricos do novo currículo, a saber, desenvolver o trabalho pedagógico a partir dos eixos transversais. Os pilares dos eixos transversais são a diversidade (de raça, de gênero, sexual, do campo versus cidade), a cidadania e os direitos humanos e a sustentabilidade.

As pessoas professoras com os quais mantive contato durante aquele período sempre se mostraram interessadas em trabalhar as questões propostas pelo currículo e admitiram que o trabalho pedagógico voltado para sustentabilidade, cidadania e direitos humanos já se dá de maneira integrada ao currículo, com maior ou menor grau de sucesso. A grande questão para elas sempre pareceu ser a diversidade e a principal queixa que ouvi neste período como coordenadora, sobretudo das professoras de espanhol, foi “temos vontade de trabalhar com essa temática, mas não sabemos como fazer. Não existe material”.

Entendo que a questão da diversidade (seja de gênero, sexual ou racial) ainda é uma preocupação menor no cotidiano da absoluta maioria das pessoas profissionais de espanhol que conheci ao longo da minha trajetória. E me arriscaria a dizer ainda que tampouco é uma preocupação para outras profissionais de outras línguas como o inglês, fato atestado pelo baixo número de pesquisas acadêmicas que pude encontrar relacionando o ensino de língua estrangeira e a diversidade, sobretudo a diversidade racial visto que a questão da diversidade nas aulas de línguas estrangeiras quase sempre se resume a questões de diversidade cultural.

Durante o desenrolar desta pesquisa, percebi que isto se deve a um contexto bastante mais complexo do que simplesmente a inexistência de materiais que auxiliem a pessoa professora na tarefa de trazer a diversidade racial para dentro da sala de aula. Os medos,

constrangimentos, inseguranças, a falta de formação adequada, a falta de um diálogo permanente sobre a questão e a resistência de muitas pessoas profissionais, de acordo com o relatado durante as entrevistas, parecem-me obstáculos muito maiores para a realização de um trabalho pedagógico consistente no que se refere ao tratamento da questão racial na sala de aula de ELE. Ainda assim, assumo que a quase ausência de materiais didáticos para o ensino de espanhol que abordem tais questões pode se converter em mais uma dificuldade que o professor precisa transpor a fim de promover essas discussões.

Desta forma, apresento a seguir algumas contribuições que visam apresentar caminhos para a pessoa professora que deseja se engajar na discussão da temática racial cumprindo o que dizem os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento que afirma que “os conteúdos passam a ser organizados em torno de uma determinada ideia ou eixo que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores (as) e estudantes, de forma interdisciplinar, integrada e contextualizada” (DISTRITO FEDERAL, 2013 p.36). Essa proposta entende a educação como a prática da liberdade tal como proposta por bell hooks (2013) – na qual a vontade de saber está intimamente ligada à vontade de vir a ser – e entende também que o ensino de espanhol precisa ser assim uma ferramenta com a qual as pessoas alunas se vejam, reconheçam, definam e redefinam racialmente, (re) construindo sua identidade racial de forma cada vez mais positiva.

5.1.2. Materiais para o tratamento da diversidade racial na aula de ELE

Conforme já afirmado, compreendo que a dificuldade em se trabalhar a questões raciais na sala de aula de espanhol se deve a muitos outros fatores que não apenas a ausência de materiais disponíveis, mas principalmente à postura da pessoa professora de línguas. As ideias que apresentarei a seguir são um esforço de demonstrar que a maioria dos conteúdos abordados em uma sala de aula de língua estrangeira oferece oportunidades para o tratamento das questões raciais desde que a pessoa professora esteja disposta a buscar que este seja sempre o eixo de onde parte a sua práxis pedagógica.

Diferentes Viviendas



Fuente: Pinterest

En esta unidad vas a aprender a (1) describir una casa, (2) ubicar las partes de la casa, (3) nombrar las partes de una casa, (4) comparar diferentes tipos de viviendas.

*ERA UNA CASA MUY ALOCADA
NO TENIA TECHO NO TENÍA NADA
ABRIR LA PUERTA NADIE PODÍA
PORQUE LA CASA NO LA TENIA.
NADIE SABIA MIRAR AFUERA
PORQUE VENTANA TAMPOCO HABÍA.
NADIE PODÍA HACER PIPÍ
PORQUE RETRETE NO HABÍA ALLÍ.
ESTABA HECHA CON MUCHO ESMERO
CALLE LOS BOBOS NÚMERO 0”
Vinicius de Moraes*

Fuente: <http://revistadesvios.unsam.edu.ar>

1) En esta canción para niños de Vinicius de Moraes qué partes da la casa eres capaz de identificar?

2) Observa el dibujo abajo, identifica cada una de las partes de la casa y escribe el nombre correspondiente a cada una.

Baño – cocina – salón – habitación/dormitorio – despacho



Fuente: Pinterest

3) Observa las imágenes abajo



Fuente: Getty Images

Ahora discute en parejas:

- a) ¿Cuáles son las diferencias que existen entre las casas presentadas en las imágenes?
- b) En algunas imágenes hay personas que parecen ser las personas que viven en las casas. ¿Cómo las describirías?

4) Escucha el texto abajo y discute las preguntas con tu compañero:

Con dos millones de habitantes, las favelas de Río serían la 7ª mayor ciudad de Brasil

Sputnik News, 10/12/2014

Con una población superior a la de Manaus, Recife, Curitiba o Porto Alegre, los dos millones de habitantes de las favelas de Río de Janeiro conformarían la séptima mayor ciudad por número de habitantes de Brasil, según reveló hoy el estudio del Instituto Data Favela.

Los sorprendentes datos, recogido en el libro "Un país llamado favela" que será lanzado esta semana, señalan que el estado de Río de Janeiro tiene más de un 10% de su población residiendo en las favelas de la ciudad.

Con una media de edad de 36 años y una renta mensual en torno a los 965 reales por mes (unos 398 dólares), esta población produce una renta anual de 12.300 millones de reales (5.076 millones de dólares).

Otros datos apuntan a que solamente el 3% de sus habitantes no reciben formación y que el 27% acaban los estudios mientras que un 4% alcanza los estudios superiores.

Por otra parte, un 94% de las 1.003 personas entrevistadas para la investigación confesó sentirse "feliz y optimista" con sus vidas y un 75% declaró que no saldrían de la favela aunque tuviesen las condiciones económicas para hacerlo.

El autor del libro, Renato Meirelles afirmó que en la favela "todo el mundo se conoce" y que "las familias cuidan de los hijos del vecino y viceversa", algo que se ha perdido en otros barrios de la ciudad de mayor nivel de vida.

La investigación concluyó que en Brasil 12 millones de personas viven en favelas en la actualidad, el equivalente a la población de Bélgica, de los cuales el 67% son de raza negra y el 60% afirmaron haber sufrido algún tipo de discriminación.

Texto adaptado de <https://mundo.sputniknews.com/mundo/20140926162083070-Con-dos-millones-de-habitantes-las-favelas-de-Ro-seran-la-7-mayor-ciudad-de-Brasil/>

Accedido en 17/10/2017

- a) ¿Según el texto, que grado de escolarización alcanzan los habitantes de las favelas?
- b) ¿De acuerdo con tus conocimientos, qué palabras del texto elegirías para describir las condiciones de vida en una favela?
- c) ¿A qué atribuyes el hecho de que casi el 70% de los habitantes de la favela son personas de raza negra?

5) Lee el texto y contesta a las preguntas que siguen:

Brasil es el país con mayor desigualdad racial de Latinoamérica

Telesur, 3 de noviembre de 2017

Según estudios revelados este viernes por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), a pesar de que el 54 por ciento de la población es negra, son las personas blancas quienes ocupan en su mayoría los espacios de prestigio económico y social.

Los datos de la investigación revelaron que solo el 12,5 por ciento de la población negra cursa estudios en alguna facultad universitaria, mientras que el 26,5 por ciento de la población blanca llega a la educación superior.

De acuerdo a Lucimar Rosa Dias, Coordinadora del Núcleo de Estudios Afro-Brasileños (Neab) de la Universidad Federal de Paraná "(...) hay muchos más profesionales con nivel superior en la población blanca que en la negra. Pero incluso los negros que concluyeron la graduación tienen más dificultad de inserción en el mercado de trabajo que una persona blanca que tenga la misma formación, a causa de lo que llamamos "racismo institucional".

Otros datos apuntan que la renta familiar de las personas negras es menor que la mitad de la renta de las familias blancas. Mientras los blancos tienen un índice de 1.097 reales por persona (equivalente a 300 dólares aproximadamente), los negros tienen una renta estimada en 508,90 reales (equivalente a 150 dólares aproximadamente).

Otro ejemplo es el caso del Estado de Paraná, en el sur del país, donde casi cuatro millones de personas son negras, la elección de ciudadanos de color para cargos públicos es mínima. Solo el 6,9 por ciento de los concejales, el 6,5 por ciento de los alcaldes son negros.

"La gente no se da cuenta, pero hacen elecciones a partir de la raza", asegura Rosa Dias.

Texto Adpatado de: <https://www.telesur.tv/news/Brasil-es-el-pais-con-mayor-desigualdad-racial-de-Latinoamerica-20171103-0021.html>. Accedido en 23 de enero de 2018

a) ¿De acuerdo a la investigación de IBGE, que datos apuntan a que la población negra en Brasil está en situación social desfavorecida en comparación con la población blanca?

b) ¿Por qué crees que el verdadero color de la población no se refleja en las personas que ocupan cargos públicos o espacios de prestigio económico y social?

Comparativos

Observa el uso de los comparativos en las frases que siguen:

- Los pisos son **más** seguros **que** las casas
- La población que vive en favelas en Brasil es **tan** grande **como** la población de Bélgica
- La cocina es **menos** iluminada **que** el salón

Comparativos	Formas regulares	Ejemplos
De igualdad	Tan +adjetivo+ como Tanto/a/Tantos/as +substantivo+ como	Mi casa es tan grande como la tuya Hay tantos libros en mi habitación como en la biblioteca
De superioridad	Más +adjetivo/substantivo+ que Verbo+ más que	El garaje es más pequeño que el salón En el fútbol, Argentina sufre más que Brasil
De inferioridad	Menos +adjetivo/substantivo+ que Verbo+ menos que	El baño es menos iluminado que el despacho La mesa costó menos que las sillas

1) Completa las frases utilizando los comparativos de superioridad, de inferioridad y de igualdad y eligiendo el adjetivo que creas más conveniente.

- Vivir en una casa ofrece _____ vivir en un apartamento
- La cocina está _____ que el comedor
- Compartir piso es _____ que vivir solo
- Mi actual casa es _____ como mi antiguo departamento

2) Observa los anuncios a continuación y completa el cuadro con las informaciones que faltan



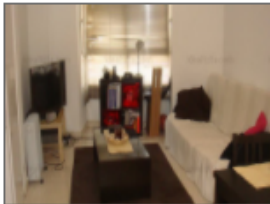
2 Habitaciones | 2 Baños | Atico | 95 M² útil | 100 M² Construido.

Atico duplex distribuido en salón comedor con chimenea, cocina, baño completo. En planta primera se ubican dos dormitorios con baño completo y bañera de masaje y con salida a terraza. Metro Arturo Soria. Acceso inmediato a M- 30. RESERVADO



3 Habitaciones | 3 Baños | 5ª Planta | 200 M² útil.

Piso ubicado en finca de prestigio de la zona. Distribuido en hall, salón comedor muy luminoso con acceso a terraza. cocina office, zona de servicio. Dos dormitorios en suite. garaje. conserje y vig 24h. Metro cuzco y Bus. Zona comercial y de restauración variada próxima. Disponibilidad inmediata



1 Habitación | 1 Baño | 1ª Planta | 50 M² útil | 60 M² Construido.

Apartamento sin muebles, con excelentes comunicaciones, a escasos metros de Avd America. distribuido en hall, salón comedor con cocina equipada incorporada. Dormitorio amplio con armario empotrado y baño. garaje opcional. Conserje. Metro Avd America y Bus.

Fuente: CPI

	Anuncio 1	Anuncio 2	Anuncio 3
Dormitorios	Dos		
Baños		Tres	
Comunicación			Excelentes comunicaciones. Metro Avd América y Bus
Garaje			
Amueblado	No informa		

2) Observa las plantas. Elige una y descríbela para tu compañero que debe tratar de adivinar a cuál te refieres.



Fuente: Pinterest

El vestuario, la industria de la moda y el consumo



Fuente: Colombia.com

En esta unidad vas a (1) identificar y nombrar piezas del vestuario, (2) conocer profesiones relacionadas al mundo de la moda, (3)

- 1) Lee la tirita de Gaturro, identifica y escribe las prendas de vestuario que se mencionan



Fuente: Página Oficial de Gaturro en Facebook

Los _____, _____, _____ gorro, _____,
_____.

2) Escucha el diálogo que sigue y luego marca (V) para verdadero y (F) para falso

Dependiente: Buenos días. ¿En qué puedo ayudarle?

Cliente: Buenos días. Quiero comprar unos pantalones.

Dependiente: Muy bien. ¿De qué color los quiere?

Cliente: Negros o grises oscuros.

Dependiente: ¿Qué talla utiliza?

Cliente: Normalmente utilizo la talla 42.

Dependiente: ¿Qué le parecen éstos?

Cliente: Son muy bonitos. ¿Me los puedo probar?

Dependiente: ¡Por supuesto! Los probadores están al fondo.

Cliente: Gracias.

Dependiente: ¿Cómo le quedan?

Cliente: Un poco pequeños.

Dependiente: Sí, necesita una talla más. Aquí tiene.

Cliente: Éstos me quedan mejor. Me los llevo. Además, quiero comprar una camisa a juego con estos pantalones. ¿Tiene alguna?

Dependiente: Sí, ahora mismo le traigo una que va perfecta con esos pantalones.

Cliente: Muchas gracias.

Dependiente: Aquí tiene la camisa. Pruébesela para ver qué tal le queda.

Cliente: La camisa me queda muy bien y me gusta mucho. Me llevo las dos cosas. ¿Cuánto cuestan?

Dependiente: En total son 58 euros.

Cliente: ¿Puedo pagar con tarjeta de crédito?

Dependiente: No, lo siento. Sólo se puede pagar en metálico/efectivo.

Cliente: Está bien. Aquí tiene.

Dependiente: Muchas gracias. Aquí tiene el ticket/recibo. Que tenga un buen día.

Cliente: Gracias. Igualmente.

Fuente: islcollective.com

- () El diálogo ocurre en una tienda de ropas
- () La cliente compró los productos sin saber si le iban a quedar bien
- () La dependiente no pudo ayudar a la cliente en todo lo que necesitaba
- () La cliente pagó las comprar en dinero
- () Las dos prendas que se llevó la cliente combinaban entre si

3) Encuentra las prendas de vestir en la sopa de letras.

E	B	I	C	A	P	S	U	J	E	T	A	D	O	R	T
G	O	R	R	A	T	E	R	E	R	E	B	E	T	A	C
O	T	A	E	I	I	N	I	K	I	B	O	A	A	M	A
G	A	R	O	T	A	O	R	A	M	G	I	G	P	I	L
B	S	A	C	O	E	C	A	M	I	S	E	T	A	S	Z
A	U	S	R	D	O	A	E	E	I	S	U	S	Z	T	O
U	J	T	C	I	N	T	U	R	Ó	N	J	T	R	A	N
M	S	O	Y	T	M	R	Y	T	P	M	I	O	Y	D	C
C	A	M	I	S	A	M	B	S	A	D	L	A	F	F	I
E	N	M	A	E	U	L	I	E	S	E	M	M	O	O	L
M	D	A	B	V	T	C	O	N	F	A	E	A	A	R	L
E	A	S	R	L	O	R	R	O	G	E	B	J	D	M	O
O	L	R	I	I	F	C	A	L	C	E	T	I	N	E	S
R	I	E	G	L	O	Z	R	A	M	G	I	P	A	D	D
T	A	C	O	N	E	S	B	T	E	B	G	A	F	A	S
S	S	S	D	R	O	A	E	N	I	S	U	S	U	E	A
U	J	T	R	U	E	G	U	A	N	T	E	S	B	I	C
M	I	O	B	Z	R	A	M	P	P	M	I	B	N	O	O
B	A	Ñ	A	D	O	R	J	E	S	U	S	L	O	V	E

1- gorra	14- bragas
2- botas	15- tacones
3- saco	16- calzoncillos
4- guantes	18- abrigo
5- camisa	19- calcetines
6- pantalones	20- bikini
7- falda	21- sujetador
8- vestido	22- zapato
9- bufanda	23- cinturón
10- gorro	24- pijama
12- bañador	25- camiseta
13- sandalias	26- gafas



Fuente: <http://www.paginadelespanol.com>

4) Cuéntanos que ropa llevarías:

- Para ir a la celebración de un matrimonio _____
- Para salir a comer con tus amigos el domingo que viene _____
- Para ir al cine a fin de tarde _____
- Para ir de compras en un día frío _____

5) Observa las ropas del cuadro anterior e completa el diálogo

- Me gustan aquellos _____ negros.
- Sí, son bonitos y creo que se pueden usar con la camisa _____ y la camiseta _____.
- Tienes razón. Y si hace frío, también puedo utilizarlos con la _____ gris.
- ¡Perfecto! Y para mí me gustan aquel vestido _____ y el _____ marrón.
- Creo que la _____ negra también está muy bonita y te va a quedar muy bien.
- Sí, me gusta.
- Muy bien

Fuente: Enlaces, vol.1- Español para jóvenes brasileños. Adaptado

Profesiones de industria de la moda

6) Relaciona las columnas con la descripción correspondiente a cada uno de los profesionales de la industria de la moda

- a) Analista de tendencias
- b) Diseñador de moda
- c) Especialista en marketing
- d) Estilista de moda
- e) Personal shopper

() El objetivo de la experiencia es hacer que el cliente se sienta muy especial. Una conversación inicial permitirá conocer qué tipo de artículo está buscando, para qué ocasión, qué tipo de prendas prefiere y con qué presupuesto cuenta. Cuando se haya hecho una idea de lo que el cliente está buscando y sobre el tipo de siluetas y colores más adecuados para él, el profesional irá a la tienda para seleccionar algunos artículos que el cliente pueda probarse. Deberá seleccionar una gama de prendas diversas que den al cliente una idea del look resultante. Después el cliente se probará las piezas para ver cómo le sientan y si son de su agrado.

() Las cuidadas imágenes creadas por la industria global de la moda parecen hechas sin esfuerzo. Sin embargo, son la culminación de un proceso creativo largo y complejo realizado por un equipo de profesionales quienes se encargan de elaborar presupuestos, investigar y planificar la imagen que desea el cliente, conseguir y gestionar la ropa, los zapatos, las joyas y accesorios para una sesión, hacer los retoques de última hora, atender a todo tipo de imprevistos.

() Son aquellas personas con una vocación artística claramente marcada hacia la innovación y la transformación. El diseñador tiene libertad para proyectar, pero debe desarrollar las facetas prácticas para que sus propuestas puedan realizarse. Es indudable que, en igualdad de condiciones, cuanto más prestigio y fama tenga un creador le será más fácil que sus diseños tengan éxito y sus trabajos tengan una fuerte repercusión en los medios de comunicación.

() Su tarea comienza trabajando junto a compradores y diseñadores para captar correctamente los conceptos e ideas de la colección en curso y para conocer las prendas al detalle. Después diseñará una estrategia de para la temporada, lo que incluye tomar decisiones sobre presupuestos, medios (difusión, impresos, carteles, envíos de correo o, como sucede a menudo, una combinación de todos ellos), temas y objetivos. La publicidad suele ser el elemento primordial de la campaña, aunque el trabajo también engloba los catálogos, la publicidad directa por correo, los desfiles de moda y las ofertas especiales.

() Las empresas no pueden arriesgarse a lanzar un producto en el mercado, por ello contratan la labor de empresas cuya función es la de analizar las tendencias de consumo para adelantarse a las necesidades del mercado y anticiparse a lo que le mandara el cliente en el futuro.

7) Ahora vas a ver el vídeo de una charla TEDx de la modelo Cameron Russel llamada “El aspecto no lo es todo. Créanme, soy modelo”



Disponible en inglés con subtítulos en español en:
https://www.ted.com/talks/cameron_russell_looks_aren_t_everything_believe_me_i_m_a_model/transcript?language=es

Discute en pequeños grupos algunas de las principales ideas de Cameron Russel y luego comparte lo que fue discutido en tu grupo con los demás:

I - Las fotos que nos venden de modelos no son reales. Es decir, no son naturales como la *selfie* que te haces en casa. No solo por el uso del Photoshop, sino porque son creadas por un equipo de profesionales que buscan un objetivo específico y para ello recrean una imagen a partir de una producción, que cuenta con iluminación, un buen espacio, maquillaje, peinado; luego viene la posproducción, es decir, los retoques en programas digitales para lograr la apariencia que esperan y vender una idea, un servicio o un producto.

II - En la sociedad ser una modelo está relacionado con la lotería de la genética: una mujer blanca, alta y delgada. ¡Pero hay mujeres de raza negra y grupos étnicos que son afamadas top model! Pero son un muy poco porcentaje del total. Así lo demostró un estudiante de doctorado de la Universidad de Nueva York, quien contó el número de modelos contratadas para una pasarela. Eran 677, y solo 27 no eran blancas.

III - Y sí, las mujeres bonitas tienen privilegios por su apariencia, como que les regalen un helado o el policía no les ponga la multa. Pero tenemos regalos no por lo que somos, sino por nuestra apariencia. Y nos movemos tanto por la apariencia, que de las 140 mil personas que la Policía en Nueva York detuvo para registrar en un año, el 86 por ciento eran de aspecto latino, de raza negra y hombres jóvenes. Jóvenes latinos y negros en NY solo hay 160 mil.

8) Lee el texto abajo:

Los ideales de belleza excluyen a las mujeres negras

Ayomide Zuri, Afroféminas, 20 de octubre de 2017

Adaptado de <https://afrofeminas.com/2017/10/22/los-ideales-de-belleza-excluyen-a-las-mujeres-negras/>. Accedido en 23 de diciembre de 2017

Estamos en 2017 y en el mundo de habla hispana las revistas de moda y belleza sólo cuenta con mujeres blancas en la portada casi sin excepción. Siempre ha sido así. A veces tienen el detalle de incluirnos en páginas interiores y cuando salimos en portada siempre es en contextos excepcionales y se suele dejar claro que esto se aleja de la normalidad. Exotismo.

En un contexto, el hispanoamericano y la península Ibérica donde un tercio completo de la población es negra, la grave subrepresentación de las mujeres negras (y de otras etnias) en los medios de comunicación es realmente preocupante. Las imágenes de las mujeres blancas dominan todos los medios de comunicación, especialmente los papeles o las representaciones que muestran a las mujeres “hermosas” o deseables, no en las que muestran la empleada de hogar u otros estereotipos.

Pensar que esto no tiene un efecto negativo en las mujeres que raramente ven imágenes de sus propias razas representadas de una manera positiva es una locura. Pensar que no tiene un efecto en la forma en que la gente blanca (y todas las personas) ve a las mujeres negras es igualmente demente.

El ideal de la belleza tradicional es casi exclusivamente blanco, por lo que es más inalcanzable para las mujeres negras. Aunque hermosas mujeres negras o latinas como Beyoncé, Jennifer López, y otras han logrado renombre en la cultura, las representaciones mediáticas de estas mujeres se han vuelto cada vez más “blanqueadas” con el tiempo, con un pelo más claro y liso, maquillaje más ligero y a menudo figura más reducida. Cuando vemos mujeres negras representadas como iconos de belleza en los medios de comunicación, casi siempre se ajustan a los ideales blancos, lo que significa que ya tienen tonos de piel clara, de color claro, cabello liso, facciones faciales más blancas y figuras finas, etc. Los ejemplos más famosos de mujeres negras o multirraciales conocidas por su belleza se ajustan consistentemente a esos estándares, y se acercan a ejemplos que son realmente inalcanzables. Zoe Saldaña, Tyra Banks, Halle Berry, Alicia Keys, Rihanna, ...la lista sigue.

Mientras que la representación de las mujeres negras en los medios de comunicación ha aumentado ligeramente durante la última década, la búsqueda de representaciones positivas de las mujeres con tonos de piel oscura o el cabello natural es todavía casi imposible en los medios de comunicación convencionales.

Hay que empezar reconociendo la ridícula falta de diversidad en la representación de los medios de comunicación cuando se trata de parámetros de belleza. Reconocerlo es el primer paso hacia el rechazo de esos mensajes y los sentimientos negativos que inspiran sobre nuestros cuerpos. Después de rechazarlos, podemos redefinir continuamente la belleza para nosotras mismas, en nuestros propios términos.

Ahora discute con tus compañeros

- ¿Cuáles son los puntos en común entre las ideas de Cameron Russel y Ayomide Zuri?
- Según ambas, ¿qué representación reciben mujeres que no encajan en el ideal blanco de belleza en la industria de la moda y en los medios de comunicación?
- ¿Qué propuestas presentan Cameron y Ayomide para cambiar esta situación?
- Discute con tus compañeros otras posibles ideas no mencionadas por Cameron o Ayomide.

8) ¿Conoces los conceptos de *fast fashion* (moda rápida) y de *slow fashion* (moda lenta)? Observa los diagramas abajo:



Fuente: <https://maestroviejo.es/>

Ahora lee el texto a seguir

La moda del trabajo esclavo 2006

Mediante una parodia con actores que hacían de modelos en plena calle Perú, la asociación La Alameda denunció ante la Legislatura porteña a las grandes marcas que se benefician con el trabajo en talleres textiles clandestinos.

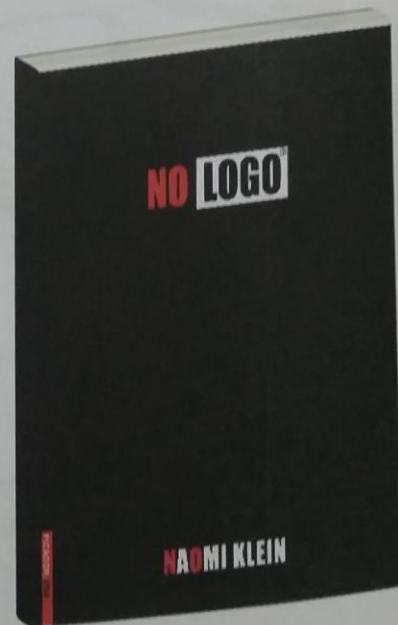
“¡En cinco minutos comienza el desfile!”, gritó él, haciendo de ella con peluca, lentes para el sol, una blusa turquesa, un pañuelo fucsia en el cuello y unos pantalones a cuadros. Alrededor de la alfombra roja que hacía de pasarela empezaban a juntarse los curiosos desinformados y los que sabían por qué habían ido. Los y las modelos se sacudían al ritmo pop. Y en el comienzo de la pasarela, debajo de uno de los parlantes, una costurera boliviana no paraba de hacer rodar su máquina de coser. Era la imagen de lo que se buscaba denunciar: el trabajo esclavo en talleres textiles clandestinos que confeccionan para las grandes marcas. Más tarde, la costurera pasó de la máquina al micrófono para lanzar la convocatoria: “Invito a todos a que se unan al movimiento contra el trabajo esclavo”, exclamó.

La primera colección fue la de Kosiuko, que “es fabricada en talleres clandestinos a 0,50 pesos por pantalón”. Siguió Pamela, “rozando el suelo, con ropa hecha en un taller en la calle Tilcara 2143, donde los inspectores de la ciudad de Buenos Aires dicen que hay una casa de familia, ¡créanles!”.

Casi sin que se detuvieran los aplausos incitados por el presentador, siguieron las colecciones de Portsaid, 45 Minutos, Cueros Crayon, Top Fashion, Olga Naum y Lacar.

Luego del desfile, esta última empresa emitió un comunicado para asegurar que “no tiene ninguna relación con talleres que no cumplen con las normas legales y, mucho menos, con aquellos que tienen a sus trabajadores en situación de explotación”.

Sonia, con su sombrero rojo, llevaba varios ejemplares para vender entre los transeúntes. Ella llegó desde Potosí y pasó más de dos meses encerrada con su hijo, Hugo, viviendo y cosiendo en un pequeño cuarto. “A mi hijo, el patrón no le daba de comer porque decía que como no era trabajador no tenía derecho a la comida. Y una vez le pegó porque Hugo quería mirar la tele. Eso no se olvida”, dijo, y de su ojo se caía una lágrima.



Adaptado de www.pagina12.com.ar
Accedido el 20/01/2010.

Fuente: Enlaces vol.1 Español para jóvenes brasileños.

9) Discute en grupos qué relación hay entre los conceptos de *slow fashion* y *fast fashion* y el trabajo esclavo y luego presenta las ideas de tu grupo a los demás.

Com as duas unidades, me propus a demonstrar que em temas que são recorrentes nos livros didáticos e na sala de aula de línguas estrangeiras é possível imprimir um viés racial. Procurei escolher temas para as unidades didáticas que – em um primeiro momento – poderiam ser considerados menos permeáveis a uma discussão sobre diversidade racial. Julguei que uma unidade didática dedicada a trabalhar a descrição de pessoas, seus aspectos físicos e de caráter, seria mais óbvia para o tratamento da questão racial do que uma unidade didática dedicada a discutir a moda, o consumo, ou a descrever as partes de uma casa. As duas últimas temáticas seriam percebidas, no meu entendimento, como mais difíceis para se trabalhar a temática racial, de forma que usei este critério para escolher os temas e elaborar as unidades.

CAPÍTULO SEXTO

6.1. Considerações Finais

Os capítulos deste trabalho já apresentam considerações parciais sobre os dados estudados. Elencarei alguns pontos que considero mais relevantes para fins de conclusão.

A Lei nº 10639/03, apesar de seus quinze anos de vigência, ainda se apresenta como um desafio para muitas pessoas professoras. Devido à quantidade bastante limitada de trabalhos de pesquisa que associam a aplicação da referida lei ao ensino de línguas estrangeiras, minha percepção inicial era a de que a sala de aula de línguas estrangeiras é ainda um território quase que inexplorado no que toca ao tratamento das questões raciais.

Como resultado da análise dos dados coletados durante as entrevistas, essa impressão se confirmou. As pessoas professoras de espanhol participantes da minha pesquisa disseram sentir-se inseguras, despreparadas e mesmo desconfortáveis e constrangidas para abordar questões raciais em sala de aula. Essas profissionais entendem o valor do tratamento da diversidade na sala de aula de espanhol como língua estrangeira, porém esta temática aparece em sala de aula quase que sempre pelo viés da diversidade cultural, quase nunca racial.

As profissionais participantes da pesquisa relataram um quadro muitas vezes de desinteresse, inércia ou mesmo resistência da comunidade escolar aos temas raciais. Relataram que muitas pessoas profissionais se sentem intimidadas ou incomodadas quando instigadas a trabalhar de uma maneira diferente da que vieram trabalhando em sua (muitas vezes longa) trajetória profissional.

O ensino da gramática, a valorização do conteúdo em seu entendimento tradicional como regras e estruturas da língua estrangeira, dificulta a percepção da temática racial como um conteúdo em si mesmo ou como um eixo a partir do qual todos os demais conteúdos devem emanar, conforme preconiza o Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Ao concluir este trabalho de investigação, compreendo – conforme já mencionei em ocasiões anteriores – que a quase ausência de materiais para o tratamento da temática racial aliado ao ensino de espanhol, embora possa configurar um empecilho a mais que dificulta o fomento destas discussões em sala de aula, não é a questão determinante. Dado que a maioria das profissionais admitiu que – no momento da escolha do material didático – a diversidade (ou falta de) apresentada nunca foi um fator determinante na escolha deste ou daquele livro, posto

que sempre privilegiaram o tratamento que o livro dava a questões gramaticais ou a outras temáticas da atualidade como meio-ambiente e sustentabilidade.

A formação da pessoa profissional de língua estrangeira é um importante fator nesta equação dado que – conforme mencionado durante a análise das entrevistas – as profissionais sentem que sua formação universitária ou posterior não lhes preparou para a realidade de trabalhar a temática racial no dia a dia de sua prática profissional. Ao mesmo tempo que sentem que é uma temática importante e que precisa ser trabalhada na escola e na sala de aula de ELE, as profissionais também sentem que o debate sobre tais questões é incipiente e insuficiente para oferecer-lhes a segurança que necessitam ao abordar dita temática.

Percebo que – como eixos transversais – a questão da diversidade, dos direitos humanos e da cidadania são abrangentes o suficiente a ponto de oferecer oportunidade para trabalhar todo e qualquer conteúdo unidos a estas questões. Assim sendo, na primeira unidade didática que tratava de diferentes tipos de vivendas, busquei abordar também a questão da moradia relacionada à questão racial, mas também abrindo espaço para discutir a questão das condições de vida e da qualidade da moradia, tópicos próprios de uma discussão sobre cidadania e direitos. Já na segunda unidade que tratava de moda e consumo, procurei também abordar o trabalho escravo que – embora tenha uma relação íntima com a questão racial – também oferece oportunidade de se abordar questões de direitos humanos. Também procurei, mais do que apenas apontar a existência da diferença, questioná-la. Entendo que mera celebração da diversidade sem a indagação de como se transforma em diferença, falha em questionar os processos de poder envolvidos nesta construção. Desta maneira, mais do que a celebrar a diversidade, é preciso questioná-la, entender seus complexos mecanismos, para, por fim, desconstruí-la.

É um esforço consciente, mas acredito que ao estabelecendo-se o entendimento de que a questão racial pode ser o verdadeiro ponto de partida ao redor do qual todo o trabalho pedagógico, o esforço necessário será cada vez menor. O que o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2013) propõe é uma verdadeira mudança de paradigma e mudanças como esta custam tempo, esforço e engajamento.

Ao finalizar este estudo, observo possibilidades de aprofundamento destas descobertas. Trabalhar com as unidades didáticas em sala de aulas e analisar de que forma contribuíram para o debate da questão racial e quais ganhos foram possíveis identificar no entendimento da temática racial por parte das pessoas aprendizes é uma delas. Um estudo destas características pressuporia entrevistar as pessoas aprendizes de forma a conhecer suas

perspectivas sobre uma proposta de ensino de ELE onde a temática racial seja o eixo norteador. Igualmente, outro possível desdobramento deste estudo engajar as pessoas professoras em – por exemplo – oficinas de elaboração de materiais didáticos dentro da perspectiva proposta pelo Currículo em Movimento onde a pessoa professora pudesse exercitar a criação do próprio material, o que seria de vital importância no desenvolvimento da capacidade de enxergar a temática racial, em conjunto com a cidadania, os direitos humanos e a sustentabilidade, como centro do fazer pedagógico. Leituras pormenorizadas do Currículo em Movimento e subsequentes discussões também seriam de valia neste processo de elaboração de materiais e penso que ajudariam as pessoas professoras a se apropriarem verdadeiramente da proposta do Currículo explicitada em seus pressupostos teóricos.

Considerando a questão racial como um conteúdo pertencente ao currículo de ELE é um passo importante em direção à mudança de paradigma. A pessoa professora precisa deixar de entender esta questão como um assunto à parte do currículo “oficial” que privilegiaria o ensino da gramática – a forma – em detrimento de outros saberes. Esse esforço, embora cansativo – como afirma bell hooks – promete uma práxis pedagógica que contribua para uma sociedade menos desigual, mais diversa e para a formação de pessoas aprendizes mais empoderadas.

REFERÊNCIAS

ABRIL, G. Ser negro en España. El País, 11 de outubro de 2009, Seção El País Semanal, Disponível em

https://elpais.com/diario/2009/10/11/eps/1255242413_850215.html Acessado em 15 de março de 2017

ALMEIDA FILHO, J. C.P. Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas, Pontes Editores e ArteLíngua, 3ª ed. 2009

APPIAH, Kwame Anthony. Identidade Racial e Identificação Racial. Tradução por Gizele dos Santos Belmon. Griot – Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia – Brasil, v.2, n.2, dezembro/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Língua Estrangeira: Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental do MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Novembro de 2008

http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf acessado em 12/03/2017

_____. Presidência da República. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 003/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

_____. Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Retrato das desigualdades de gênero e raça. 4. ed. Brasília: IPEA/UNIFEM, set. 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

_____. Censo demográfico 2010, Rio de Janeiro: IBGE, 2010

_____. Atlas do censo demográfico 2010 / IBGE. – Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

_____. Mapa da Distribuição Espacial da População, segundo a Cor ou Raça – Pretos e Pardos. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Vol.1. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CANDAU, V. M. (coord.) Somos tod@s iguais? – Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. Linguagem e Ensino, volume 8, n 1, 2005, p. 101-122

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo. 2007, vol.12, n.23, p. 100-122

DISTRITO FEDERAL, Currículo em Movimento da Educação Básica, cadernos: Pressupostos Teóricos. 2013

D'ORSI, E. et al. Desigualdades sociais e satisfação das mulheres com o atendimento ao parto no Brasil: estudo nacional de base hospitalar. *Cad. Saúde Pública* [online]. 2014, vol.30, suppl.1, p. 154-168

ESPAÑA. Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal. Boletín Oficial del Estado. 1999.

FANON, F. Peles negras, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Edufba. 2008

FERREIRA, A. J. Formação de Professores de Língua Inglesa e o Compromisso Social. In: I Seminário de Educação: Paulo Freire na contemporaneidade. 4-5 de Julho, 2001. Rio de Janeiro, Anais CD-ROM. 2001

_____, A.J. What has race/ethnicity got to do with EFL?. Linguagem e Ensino, Pelotas: v.10, n.1, p. 211-233, jun. 2007. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/ethnicity.pdf
. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____, A.J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. Revista de Educação Pública (UFMT), v. 1, p. 275-288, 2012.

_____, A.J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. Revista da ABPN, V. 6, N. 14, P. 236-263, 2014.

_____, A. J. Autobiographical narratives of race and racism in Brazil: Critical Race Theory and language education. *Revista Muitas Vozes*. Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 79-100, 2015.

FERREIRA, S.A. & FERREIRA, A.J. Identidades sociais de raça e formação continuada de professores de língua inglesa. *Revista de Educação Educere et Educare, Dossiê Relações Étnico-Raciais e Educação*, v. 10, no.20, p. 755-769, 2015.

FINARDI, K.R. & VIEIRA, G.V. Ensino crítico de inglês e formação docente na contemporaneidade. *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau: vol. 11, n. 2, p.549-571 ago./nov. 2016. Disponível em <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4759>>. Acessado em 08/03/2017

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GARCÍA GARCÍA, E. Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), p. 29-41, 2010. Disponível em: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992474.pdf (Acessado em 13 de fevereiro de 2017)

GERHARDT, T.E. & SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro, cabelo crespo. IN: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Nº 21, p. 40-51. Set/Out/Nov/Dez 2002

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, vol.29, nº1. São Paulo, Jan./Jun 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S15177022003000100012&script=sci_arttext. Acesso em: 30 ago. 2015

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003*. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOÑI, A. El nuevo racismo en España. *El confidencial*, 15 de dezembro de 2013, Seção Sociedad. Disponível em http://www.elconfidencial.com/sociedad/2013-12-15/el-nuevo-racismo-en-espana_66193/ Acesso em 15 de março de 2017

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*, DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição. 2006 tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

HOOKS, b.. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. New York, Routledge, 1994. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300007/9136>
Acesso em: 20 fev. 2017

_____, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

LAZZARIN, L.F. Bases epistemológicas da pesquisa em educação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

LIBERALI, F.C. Formação de Professores de Línguas: Rumos para uma Sociedade Crítica e Sustentável. IN: GIMNEZ, T. & MONTEIRO, M.C.G. Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social. Campinas: Pontes Editores, 2010. p.71-91

KLEIMAN, A. A construção da identidade em sala de aula: um enfoque interacional. IN: SIGNORINI, I. (Org). Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado Campinas, SP. Mercado das Letras. 1998. p. 267-302

LADSON-BILINGS, Gloria. *Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente*. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas: v.23, n. 79, p. 275-293, ago.2002. Entrevista concedida a GANDIN, L.A; PEREIRA, J.E.D; HYPOLITO, A.M. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10858.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2009

MÄDER, G. R. C. & MOURA, H. M. O masculino genérico sob uma perspectiva cognitivo-funcionalista. Revista do GELNE, Natal/RN, Vol. 17 Número 1/2. j2015, p. 33-54

MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. Técnicas de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007

MÁRQUEZ, H. Venezuela: Afrodescendientes tras la verdad numérica. Inter Press Service, 22 de junho de 2007. Disponível em <http://www.ipsnoticias.net/2007/06/venezuela-afrodescendientes-tras-la-verdad-numerica/> Acesso em 15 de março de 2017

MAY, S. & HORNBERGER, N. H. (eds), Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. Springer Science+Business Media LLC, 2008, p. 169-181

MEY, J. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, Ines. Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Tradução de Maria da Glória de Moraes Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 267-302

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (org), DESLANDES, S.F., CRUZ NETO, O. & GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

_____. MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRALLES, A. & LOURENÇO, R.L.A. Sujeitos e práticas éticas: reflexões sobre o Outro e a Educação Inclusiva na aula de línguas. No prelo.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento de investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada, 2010. Revista Odisséia. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/viewFile/2029/1464>>. Acesso em 05/12/2017

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. IN: SIGNORINI, I. (Org). Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado Campinas, SP. Mercado das Letras. 1998. P. 303-332

_____. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. Revista Delta, v. 1, n. 2, 1994.

_____. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras. 2002

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre raça, ações afirmativas e identidade negra no Brasil. REVISTA USP, São Paulo, n.68, dezembro/fevereiro 2005-2006, p. 46-57

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em 30 ago. 2015

OLIVEIRA, F. Relações Raciais na Creche. IN: OLIVEIRA, I; SILVA, P.B.G, PINTO, R.P. (Orgs). Negro e Educação 3: Escola, Identidades, Cultura e Políticas. São Paulo Ação Educativa. ANPEd, 2005, p. 29 -39

PASSOS, J. C. Escolarização de jovens negros e negras. IN: OLIVEIRA, I; SILVA, P.B.G, PINTO, R.P. (Orgs). Negro e Educação 3: Escola, Identidades, Cultura e Políticas. São Paulo Ação Educativa. ANPEd, 2005, p. 53 – 65

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: I. SIGNORINI.; M.C. CAVALCANTI (eds.), Linguística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas, Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics:a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2001

PESSOA, R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas: uma educação como prática de liberdade. In: FIGUEIREDO, F. J. (Org.). Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas. Editora UFG: 2012. p. 57 – 80.

ONU. Informe sobre o Desenvolvimento Humano 2014. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014es.pdf>. Acesso em 30 ago. 2015

_____. Progresso das Mulheres no Mundo: Transformar as economias para realizar direitos. 2015. Disponível em http://progress.unwomen.org/en/2015/pdf/UNW_progressreport.pdf. Acesso em 30 de ago 2015

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? IN: SIGNORINI, I. (Org). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP. Mercado das Letras. 1998 p.21-46

_____. K. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RODRIGUES, F. Racismo cordial. Folha de São Paulo, São Paulo, 25 de junho de 1995. Caderno Especial. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/6/25/caderno_especial/index.html Acessado em 15 de março de 2017

SALAZAR, G. H. Formación docente y desarrollo ético. Cuadernos de educación y desarrollo. vol.2, número 18, agosto 2010.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.

SANTOS, J. S. Raça/Etnia, Cultura, Identidade e o Professor na Aplicação da Lei 10639/03 em Aulas de Língua Inglesa: Como? Dissertação de Mestrado. UNEB. 2011

SCOTT, P.; LEWIS, L.; QUADROS, M. T. de; SOUZA, R. S. de; ROCHA, R. O. da. Diversidade, diferença, desigualdade e educação. In: SCOTT, P., LEWIS, L., QUADROS, M. T. de (Orgs). *Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente*. Recife: Publicações Especiais do Programa de Pós-Graduação em Antropologia/FAGES Universidade Federal de Pernambuco. Editora UFPE, 2009 p. 11-24

SENADO, Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado sobre o Assassinato de Jovens. 2016. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>. Acesso em 08 de janeiro de 2017

SILVA, R.C. A Falsa Dicotomia Qualitativo -Quantitativo: Paradigmas que Informam nossas Práticas de Pesquisas. IN: Romanelli, G. ; Biasoli-Alves, Z.M.M. *Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa* Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP / CAPES ; R. Preto: Editora Legis-Summa, 1998, pp 159-174

SILVA, R.S. Racismo e discriminação no cotidiano de uma escola pública de ensino médio. IN: OLIVEIRA, I; SILVA, P.B.G, PINTO, R.P. (Orgs). *Negro e Educação 3: Escola, Identidades, Cultura e Políticas*. São Paulo Ação Educativa. ANPEd, 2005 p. 94-106

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). HALL, Stuart & WOORDARD, Kathryn. Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000, p.73-102

SILVA, E. A. Africanidades na aula de espanhol: uma contribuição para uma educação antirracista. Revista Interlinguagens - Edição Especial do II Simpósio de Estudos em Letras e III Interlinguagens, Nº 07, Volume 07, Ano 2016 ,1ª Edição. Disponível em http://www.revistainterlinguagens.com.br/pdfs/simposio/artigos/edina_silva.pdf Acesso em 08 mar de 2017

SOUZA, N. S. Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

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

UNESCO. Educação, um tesouro a descobrir. Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil – Brasília: UNESCO, 2010

UNICEF. Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes - Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília: UNICEF, 2012

URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas, n (51.1): 77-98, jan./jun. 2012

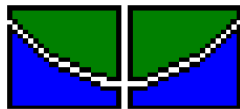
VAN DIJK. T. Historias y Racismos. MUMBY, D. (org.), Narrativa y control social. Perspectivas críticas. Buenos Aires: Amarrortu Editores, 1997. p. 163-190 Disponível em <http://www.discursos.org/oldarticles/Historias%20y%20racismo.pdf>. Acesso em 30 de ago. 2015

WASELFISZ, J.J. Mapa da Violência 2016 – homicídios por arma de fogo no Brasil. Flasco Brasil, 2016. Disponível em https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2017

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). HALL, Stuart & WOORDARD, Kathryn. Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000, p.7-72

APÊNDICES

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LINGÜÍSTICA APLICADA

TERMO DE ESCLARECIMENTO

O presente termo destina-se a esclarecer o participante da pesquisa intitulada “**Contribuições possíveis do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) para o tratamento da questão racial: ensino crítico de língua estrangeira e educação antirracista**”, sob responsabilidade da pesquisadora Daniela dos Santos Silva, estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília

Objetivos: Este estudo se propõe a investigar o entendimento que os profissionais de espanhol como língua estrangeira (ELE) da rede pública de ensino do Distrito Federal têm sobre a dinâmica das relações raciais no Brasil, como lidam com a questão racial no seu cotidiano, quais contribuições estes profissionais acreditam que o ensino de ELE pode oferecer no sentido de colaborar na construção de uma identidade racial positiva no aprendiz. Ao final da pesquisa proponho-me a apresentar propostas de materiais que possam ajudar o professor na tarefa de tratar as questões raciais no Brasil na sala de aula de ELE em conformidade com o que preconiza a Lei 10639/03 e o Currículo em Movimento da Educação Básica do DF.

Metodologia: Esta pesquisa se insere dentro de uma abordagem qualitativa posto que esta busca aprofundar o conhecimento a respeito de uma situação ou fenômeno sem a preocupação de quantificar valores, mas tratando de produzir novas informações. A abordagem qualitativa “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21). Também, segundo Moita Lopes (1994), as questões da linguagem e do ser humano precisam ser tratadas qualitativamente, a fim de interpretar e particularizar significados e obter uma visão mais complexa da realidade social. O caráter da pesquisa é interpretativista porque acredito que a temática das relações raciais no Brasil é conformada por múltiplos

significados e necessita uma aproximação interessada em capturá-los, que considere como parte integrante da pesquisa a visão dos seus participantes.

Justificativa e Relevância: A população de ascendência africana no Brasil é numericamente expressiva. Segundo dados do Ministério das Relações Exteriores e da Fundação Palmares, atualmente o país possui a maior população negra fora da África. No Distrito Federal, a população autodeclarada preta alcança os 4,8%, enquanto que a que se autodeclara parda os 44,8%. Pesquisas que medem o nível de desigualdade no Brasil como as do IPEA, do PNUD da ONU, além do próprio censo do IBGE, vêm demonstrando ao longo dos anos que as populações parda e preta, ainda que majoritárias, encontram-se ambas em situações de exclusão social que são muito similares entre si e que as colocam em lugar desfavorecido quando comparadas à população branca. A população negra (pardos e pretos) é menos escolarizada, recebe salários mais baixos, trabalha mais e em condições piores do que a branca, é mais suscetível a ser vítima de violências várias, morre mais e mais cedo.

O ambiente escolar é mais um palco onde as desigualdades entre pessoas negras e brancas se evidenciam. Diversos pesquisas sobre relações raciais e escola apontam problemas de relacionamento da criança negra, seja com outras colegas, seja com profissionais da escola já que o pertencimento a este ou aquele coletivo racial faz diferença na forma como as relações se estabelecem entre as pessoas no ambiente da escola. As diferenças se mostram evidentes, sobretudo, em momentos de avaliação, nas expectativas sobre o desempenho desta ou daquela criança de acordo com seu pertencimento racial, e na forma como as diferenças são tratadas. Trabalhos de pesquisadoras como Silva (2005), Passos (2005), Cavalleiro (2001), dentre outras, apontam que crianças negras com idade entre quatro e seis anos já apresentam uma visão negativa do seu pertencimento racial e que crianças brancas manifestam sentimentos de superioridade em relação às negras que revelam o desejo de ter cabelos lisos, negando sua condição racial, e que a escola, mesmo quando se opõe a comportamentos explicitamente preconceituosos, pode ser um lugar de reforço das práticas racistas seja pela omissão, pelo silêncio ou através de expectativas de inferiorização da pessoa negra em geral, que acabam por afetar à criança em particular quando esta se reconhece como negra.

O advento da lei 10639/03 e do Currículo em Movimento para a Educação Básica do DF (2014) são iniciativas claras no sentido de que a educação formal forme parte de um contexto de combate e superação das históricas desigualdades materiais e simbólicas às quais a população negra se encontra submetida. O ensino de línguas estrangeiras se insere neste contexto na medida em que mudar a maneira como pensamos a língua e a forma como fazemos uso dela necessariamente altera a maneira como sabemos o que sabemos. Ensinar e aprender línguas compreende aprender novas maneiras de atribuir sentido e de perceber o mundo construindo subjetividades. Assim, o ensino de língua estrangeira não deve ser relegado apenas ao papel de ensinar a pessoa aprendiz a se comunicar com alguém que fala

uma língua outra que não a dela, mas também utilizar essa língua estrangeira como ferramenta para aprendizagens que o redefinem como sujeito. No caso da identidade negra, o ensino de língua estrangeira pode ser instrumento de uma prática pedagógica que busque a revalorização de uma identidade marcada pela rejeição e estereótipos negativos.

Participação: A pesquisa se dará através de:

- Entrevistas individuais com registro do áudio

Confidencialidade do estudo: os nomes e dados pessoais dos participantes, bem como seu local de trabalho ou mesmo a comunidade na qual se encontra a escola serão mantidos em sigilo. As opiniões e perspectivas expostas pelos participantes servirão apenas para a elaboração de uma dissertação de mestrado como requisito para a obtenção do grau de mestre ou de produção acadêmica advindas da mesma.

Benefícios: Como afirmado, o objetivo final do trabalho é apresentar propostas concretas que possam ser utilizadas na sala de aula de espanhol como língua estrangeira para tratar a questão da diversidade étnico-racial. Em última instância, esta pesquisa se propõe a oferecer instrumentos que resolvam a afirmação recorrente dos professores sobre desejarem tratar a questão em sala de aula, mas não sabem exatamente como fazer. A pesquisadora se compromete a entregar uma cópia do trabalho final aos participantes, bem como um resumo dos resultados e os materiais propostos.

Garantia de esclarecimento: o participante poderá solicitar quaisquer esclarecimentos que julgar pertinente a qualquer momento e em qualquer fase da pesquisa. A pesquisadora disponibilizará aos participantes seu número de telefone e endereço de correspondência eletrônica, garantindo que o acesso do participante à pesquisadora seja fácil e livre de impedimentos.

Participação Voluntária: a participação nesta pesquisa se dará de forma totalmente voluntária, livre de remuneração ou ônus e o participante pode retirar seu consentimento a qualquer momento.

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu estou de acordo com a participação no estudo descrito acima. Eu fui devidamente esclarecido quanto os objetivos da pesquisa e aos procedimentos aos quais serei submetido. A pesquisadora me garantiu disponibilizar qualquer esclarecimento adicional que eu venha solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício econômico.

Eu, _____, aceito livremente participar do estudo intitulado “Contribuições possíveis do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) para o tratamento da questão racial: ensino crítico de língua estrangeira e educação antirracista” desenvolvido pela pesquisadora Daniela dos Santos Silva, sob orientação da Prof^a Dr^a Alicia Silvestre Miralles do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu discuti as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha opinião que cada indivíduo entenda os riscos, benefícios e obrigações relacionadas a esta pesquisa.

_____ Brasília. Data: __/__/__

Assinatura do Pesquisador

Para maiores informações, pode entrar em contato com:

Daniela dos Santos Silva (pesquisadora)

Tel: 61 98246-2943/ Email: dsansil@yahoo.com.br

Alicia Silvestre Miralles (orientadora)

Tel: 61 98348 4974/ Email: alicia.silvestre@gmail.com

APÊNDICE 3

Perguntas para a entrevista

- 1) Identificação do entrevistado (para controle da pesquisadora. Nenhum profissional será identificado no trabalho final)
 - Nome
 - Idade
 - Experiência profissional
 - Tempo de atuação na rede do DF
 - Tempo de atuação na atual escola/CIL
- 2) O que é raça para você?
- 3) O que é identidade racial para você?
- 4) Como você enxerga o tratamento dado à temática da questão racial no Brasil?
- 5) Até que ponto você acredita que as pessoas no Brasil podem ser discriminadas por seu pertencimento racial?
- 6) Qual você acredita que é a importância da lei 10639/03 para o tratamento da questão racial no cotidiano da escola?
- 7) De que maneira você acha que o tratamento da questão racial no Brasil se reflete no tratamento da questão dentro da escola?
- 8) Dentro desta perspectiva, quais as contribuições você acredita que o Currículo em Movimento de 2014 trouxe ao tratamento da questão racial na escola?
- 9) Como você acha que o material didático escolhido pela escola (ou por você) retrata a diversidade racial? Você acredita que não brancos são representados em número e variedade de situações de forma equivalente aos brancos?
- 10) De que forma o tratamento da questão racial foi uma preocupação na hora da escolha do material didático?
- 11) Como as tensões de origem racial são tratadas no cotidiano escolar? E em sua sala de aula?
- 12) Você considera que o papel do ensino de língua se difere do papel do ensino de outras disciplinas no que toca à formação da identidade do aprendiz?
- 13) Que oportunidades você acredita que o ensino de língua espanhola tem a oferecer no tratamento da questão racial e na formação de uma identidade racial positiva no aprendiz?

APÊNDICE 4

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Participante: Amora

Escola Regular

Mulher

Idade: 34 anos

Tempo de trabalho na escola: 8 anos

Tempo de experiência na rede pública: 9 anos

Tempo de experiência total (incluindo instituições particulares): 9 anos

Pesquisadora (P): Para a gente começar eu queria que você dissesse pra mim o que você entende por raça.

Informante (I): Raça pra mim é quando você tem um conjunto de fatores, não só a cor. É o credo, a religião, a cultura. Tem a cultura que vem com o japonês com o árabe e estamos sujeitos a sofrer preconceito por isso. Inclusive a parte social acho que entra aí também.

P: Explique um pouco melhor, em que sentido você acha isso.

I: Porque se você for observar as pessoas mais ricas, os políticos, eu vejo sempre que eles são os brancos, porque os antepassados deles já estavam na política e foram passando para os próximos. Eram pessoas brancas que chegaram aqui e tomaram o poder e escravizaram os outros, os indígenas e os negros, depois vieram os italianos chegaram pra trabalhar como escravos também. Eu acho que na hispano-américa eles foram muito menos massacrados do que a gente aqui...

P: Você diz os países que foram colonizados pelos espanhóis?

I: Sim

P: Por que você acha que aqui no Brasil foi pior a situação?

I: Aqui foi pior porque acho que eles só queriam dominar, escravizar, não pensavam na unidade do povo, em oferecer dignidade, condições de vida, trabalho. Então é uma situação que a se perpetua há 300, 400 anos.

P: Dentro de tudo isso que você está me falando, o que você entende por identidade racial

I: Identidade racial pra mim seria como você se encaixa dentro da perspectiva que você tem de raça. Eu acho que sou morena, ou branca, me acho negra, amarela...como que a pessoa consegue se identificar. Por causa da minha cultura, por causa da minha família, como eu me vejo. E também como a sociedade me trata. Porque às vezes você diz “eu sou negro”, mas a sociedade diz “você não é”. Você não pode se candidatar a ser negro...

P: Pra cotas por exemplo?

I: Sim, mas se os meus avós são negros, por que eu não posso ser negro? Por que não? Como assim?

P: Então explica: você acha que essa identidade racial extrapola a questão do olhar, da identificação visual, daquilo que você?

I: sim, justamente. Extrapola você simplesmente olhar e dizer “você é negro, você é branco”. Tem gente que acha que é branco e não é.

P: Mas aí você acha que se ele se identifica como branco, mas ele não é, você acredita que essa identificação é válida? Como é?

I: Eu acho que ele tá se identificando errado. Sob pressão de uma mídia, das novelas onde se é pra trabalhar na cozinha coloca um negro, um moreno, um indígena. A cultura de massa diz que você precisa se identificar com o que se identifica como branco. Eles estão passando um modelo e acho que isso impede que cada um se identifique como realmente é.

P: Na realidade nacional, até que ponto você acredita que alguém pode ser discriminado por seu pertencimento racial.

I: Acho que a todo momento a pessoa morena ou negra sofre preconceito. De duvidar que a pessoa é médica por ser negra. Tenho uma amiga que é médica e ela é morena, na turma dela só tinha brancos, e às vezes ela ia atender um paciente e quando ela chegava o paciente ficava com aquele olhar desconfiado “será que ela é médica mesmo? ”. Às vezes, o jeito que você se veste por conta da sua cultura, ou o modo como você usa o cabelo, por conta da sua cultura, é motivo pra ser discriminado. Eu já passei por situações assim com a minha mãe. Um dia estávamos passeando no shopping e resolvemos comprar um sapato. A vendedora olhou pra minha mãe e veio direto pra me atender. As duas estávamos com uma roupa bem simples, mas ela veio direto pra mim porque me achou a mais clarinha, embora minha mãe tenha entrado primeiro na loja. Porque eu puxei mais o lado do meu pai, a minha mãe tem que ser discriminada? Isso a gente sofre muito.

P: Como você se identifica racialmente? Se você se sentir à vontade pra falar.

I: Eu me identifico como morena e negra. Porque eu tenho essa mistura né? Ambos estão na minha origem.

P: Você está familiarizada com a Lei 10639? Porque às vezes a pessoa conhece a lei, mas não sabe o número né?

I: Sim, é aquela que a gente tem que colocar no currículo algumas questões raciais e que é muito mal interpretada no colégio porque dizem que é só no 20 de novembro que o negro tem que aparecer. Sendo que no resto do ano ele nem aparece.

P: Sim, essa mesmo. Fala da luta e da participação do negro na formação do povo brasileiro. Então é a luta, não só aquela coisa que a gente aprendia na infância “O Brasil é o paraíso das três raças”, mas um olhar crítico sobre a situação de escravidão e da realidade atual. Porque os negros não chegaram aqui porque quiseram. E com os índios não foi aquela convivência pacífica né?

I: Sim, os índios já estavam aqui né? Foram invadidos e assassinados O que chamamos de povos autóctones.

P: Exato. Então voltando, qual você acha que é a importância dessa lei para o tratamento das questões raciais na escola? Você acha que ela funcionou com um catalisador?

I: Eu acho que a lei não é cumprida como deveria. Primeiro que o professor de certas matérias diz que não vai tratar porque não é do assunto dele. Outro diz que não tem tempo porque tem muito conteúdo. Sem perceber que essa é a história de todos nós, alunos e professores. Então acho que a lei pelo menos obriga que todos trabalhem pelo menos de vez em quando, uma vez por ano, mas é um momento em que essa questão é tratada.

P: Como você entende o tratamento desta temática no Brasil, pensando na realidade macro e não apenas no ambiente da escola.

I: Eu acho que o tema é tratado como um destaque, algo que é separado da sociedade em geral. Não é uma discussão que acontece com naturalidade no dia a dia. Eu acho que deveria ser abordado de forma em que todo mundo se sentisse parte dessa situação. Fica uma menção simbólica só no 20 de novembro. E na escola vejo aquela coisa do desfile das meninas negras no dia 20 de novembro, sem um trabalho prévio abordando a questão da identidade racial, sem ninguém entender como se identificar. Porque as vezes o aluno quer participar, ele pensa “Ah, eu me acho [negro], mas fica intimidado de falar. Ou às vezes até fala, mas aí vem outro e diz “mas você não é” e impede de participar. Eu acho que isso também é discriminação, de certa forma.

P: Então pra você a forma como o Brasil trata a questão é a mesma como a escola trata a questão?

I: Sim. A escola também vê a temática de forma isolada, como uma data comemorativa, não uma discussão a ser tratada no dia a dia, nem perfeitamente integrada ao currículo. A lei é excelente porque deu início a várias iniciativas, mas precisa de muita melhoria.

P: Você está familiarizada com o Currículo em Movimento?

I: Estou. Nós tivemos formações.

P: Segundo você, qual foram as contribuições que o currículo trouxe para que a escola pudesse trabalhar melhor essas questões?

I: O currículo ele obriga a que essas questões formem parte do planejamento, mas como eu falei antes, a maioria não trabalha. Seria interessante se a gente trabalhasse por grupos de matérias as questões transversais do Currículo em Movimento, mas eu vejo que isso ainda não é feito. E alguns colegas simplesmente se negam a fazer.

P: Você acredita que seria importante um trabalho de convencimento para que os professores comecem a trabalhar os eixos?

I: É. De repente. Porque algumas pessoas têm muita resistência.

P: Por que essa resistência?

I: Eu fico me perguntando se é uma questão apenas de preocupação com o próprio conteúdo ou se eles apenas não gostam da temática, se eles acham que é conversa fiada, será que eles pensam que não é importante? Às vezes eles nunca sentiram preconceito social racial como eu já senti, como os alunos sentem. Eu acho que eles não passaram por certas experiências.

P: O material didático de espanhol que foi escolhido pela escola retrata a diversidade racial? E que os não-brancos – sejam indígenas, africanos, indianos... - são retratados em número e em diversidade de situações de maneira equivalente aos brancos? Existe uma representação diversa do gênero humano nesse material didático

I: Eu acredito que há sim uma representação de diversas raças e credos dentro do nosso material didático. Eu inclusive gosto de escolher materiais que estejam ligados com a nossa realidade...

P: Essa seria a próxima pergunta. Se isso foi uma preocupação pra você na hora de escolher o material didático.

I: Sim. Porque tem livro que você abre e só tem gente de cabelo loiro, branca, nem parece que tá aqui no Brasil. Tá lá na Finlândia, sei lá, na Noruega. Ai você olha e pensa: “esse material não foi feito pra gente”. Então realmente tem que ter essa preocupação de que você se identifique com os personagens que aparecem no livro porque aí você começa a ser enxergar dentro de alguns contextos. Acho que isso cria um pouco mais de empatia com a língua estrangeira.

P: Você acha que se o aluno se enxergar naquele material isso ajuda no aprendizado da língua estrangeira?

I: Ajuda muito. É necessário que o aluno se identifique ali. Porque se é uma coisa completamente distante e separada da minha realidade, eu não vou nem me interessar por aquilo. Vou só ficar ali na sala porque sou obrigado, mas não vou carregar nada dali comigo. E

o nosso uma variedade de questões pra se trabalhar: a questão social, a questão cultural, a questão racial.

P: Qual o material que vocês usam aqui? Enlaces?

I: Enlaces. Essa semana estive trabalhando com os meninos umas questões, gostei muito.

P: Que bom. Você acha que as tensões racias, as questões problemáticas que possam surgir na escola...Como elas são tratadas aqui, no cotidiano? Quando surge alguma tensão de origem racial, por exemplo, um xingamento, algo assim, como a escola trata a questão?

I: Eu acho que eles tratam como se não existisse nenhuma injúria racial, nenhum preconceito racial. Eles fingem que não veem, simplesmente, eles fingem que não veem. Se eu chego pra alguém e comento alguma coisa “olha, aconteceu isso e isso”, eles dizem “ah, tá. Depois a gente conversa com os alunos”. Não é dado importância.

P: E quando acontece durante a sua aula, na sua aula, como você trata?

I: Eu chamo a atenção deles. Eu digo “olha, não é assim que você deve tratar o seu colega, você também tem diferenças, todo mundo aqui tem suas diferenças e ninguém aqui vai te maltratar por isso. Por que você faz isso com o seu colega?”. Não sei se é a forma correta, mas eu penso assim, cada um tem diferenças e você tem que começar a reclamar porque eles acham que é normal e ficam tratando o colega dessa forma, o colega fica rindo por fora, mas por dentro sofre e vários alunos tenho certeza que desenvolvem até depressão por conta desse tratamento que eles têm entre eles.

P: E acontece com frequência?

I: Acontece sim. Eu acho que acontece. Às vezes alguém fala assim “ah, não vejo isso não”. Mas porque eles fingem que não veem nada. Porque não tem como você não ouvir o que aluno está falando em uma salinha pequena dessa. Um fala uma coisa pro outro e eu fico “como é que é? Ei espera aí, vem cá”. Você tem que chamar a atenção na hora. Mas você fingir que nem ouviu? Realmente, não vai acontecer nada. Se perguntar pro pessoal da direção...”Não essas coisas não acontecem no nosso colégio. Aconteceu uma vez em não sei que ano”, mas acontece direto e não é trabalhado. Acho que deveria ter alguma coisa, um curso, ensinando como abordar, mostrar algumas situações, “olha, quando acontecer isso e isso, você precisa reagir assim”, umas dicas, uma oficina. A gente precisava ter um treinamento desses. Porque às vezes eu estou com um ponto de vista que não é o ideal, mas eu chamo a atenção da forma que eu acho que devo. E alguns nem sequer vão chamar a atenção. Cada professor dá um tratamento diferente.

P: Não tem um procedimento padrão né?

I: Não. Só tem uma normativa, uma diretriz de como reagir em cada caso já ajudaria muito. Às vezes o aluno está sofrendo tanto calado que acaba desencadeando em violência, em brigas.

Esse ano teve uma situação assim e eu entendi na hora que tinha um fundo de preconceito. Duas meninas brigando e foi tratado com uma falta de comportamento. Uma foi retirada da turma, foi punida, e a outra ficou na turma. E eu fiquei pensando se a que foi punida é a que deveria ter sido punida. Ou talvez as duas deveriam ter sido punidas.

P: Saindo um pouco do ambiente macro da escola e pensando na aula de língua estrangeira, você considera que o ensino de espanhol difere do papel de outras disciplinas no que toca à formação da identidade de alguém? Você acha que o papel das línguas é diferente do de outras disciplinas nesse sentido?

I: Não. Eu acho que todas as disciplinas elas se encaixam de forma que você consegue trabalhar vários assuntos e cada disciplina precisa se localizar no mundo e precisa mostrar pro aluno que ela serve pra ele em relação ao mundo, ao trabalho, às convivências sociais.

P: E que oportunidades você acha que o ensino de espanhol tem a oferecer no tratamento da questão racial e na formação da identidade racial positiva dos alunos, que eles tenham uma percepção de si mesmos saudável, bonita?

I: Ajuda a perceber o seu pertencimento dentro de sua cultura, dentro de uma linhagem familiar. Uma vez eu passei um trabalho pros alunos que pedia que eles contassem a história familiar, falasse dos antepassados, aí você percebe que o aluno às vezes nem sabe quem era o avô, a avó, não tem um conhecimento da sua própria história. Acho que isso é um problema. Mas o ensino de língua estrangeira lida muito com isso, com a história, com a cultura, até com a biologia. Eu sempre busco fazer alguma atividade relacionada a isso.

P: Na língua estrangeira a gente ensina ao aluno sobre outra cultura. Porque quando você ensina inglês, você está ensinando sobre uma língua e suas culturas. Eu estou falando dos povos, das pessoas, que têm inglês como sua língua. Quando eu ensino espanhol, estou ensinando sobre aqueles povos, aquelas histórias de vida, aquelas pessoas, aquelas culturas...

I: E às vezes eles pensam “ah, a Espanha”. Não, não é só a Espanha.

P: Isso, exatamente. E como você pensa que falar de outra cultura, ajuda o aluno a se entender e a se perceber dentro da sua própria cultura.

I: Acho que ajuda o aluno a perceber em sua diferença – porque somos todos diferentes uns dos outros – o seu próprio valor. E acho que isso é fundamental pra que ele acredite no próprio potencial e tenha vontade de crescer.

P: Bom, essas foram as perguntas e agradeço demais a sua participação.

I: Eu que agradeço e espero que esse seja o início de muitas conversas.

Participante: Bianca

Escola Regular

Mulher

Idade: 26 anos

Tempo de trabalho na escola: 1 ano

Tempo de experiência na rede pública: 3 anos

Tempo de experiência total (incluindo instituições particulares): 8 anos

Pesquisadora (P): Pra a gente começar eu gostaria que você falasse o que você entende por raça.

Informante (I): Então. Quando eu li as perguntas, e essa foi uma das poucas que eu pude ler com antecedência, eu fiquei um pouco assim porque nunca tinham me perguntado sobre isso. Mas o que eu percebo é que as pessoas agrupam pela cor, pelo tipo de cabelo, é isso que parece, mas eu não acredito que as pessoas precisam ser diferenciadas por raça. Pelo menos na minha educação e até hoje não acho que seja tão importante.

P: Quando você diz “as pessoas agrupam”, você acha que elas se agrupam ou são agrupadas?

I: Acho que são agrupadas.

P: Por outros?

I: É. Por outras pessoas.

P: E o que você entende sobre identidade racial?

I: Aí agora eu acho que a pessoa se agrupa dentro de uma raça. Ela que diz a que grupo ela pertence

P: E você acha que pode existir diferença na forma como ela se vê e na forma como a veem?

I: Ah, com certeza. A opinião da pessoa pode divergir do que as outras pessoas têm a dizer sobre a raça que ela pertence

P: Você acha que no Brasil existe discriminação por conta do pertencimento racial?

I: Acredito que existe. Isso é visível. E acho que isso tem muito a ver com a educação que a pessoa recebe em casa, com o respeito, mas também a educação na escola quando a gente cresce ouvindo que negro é escravo, negro é isso, negro é aquilo, isso também tem um efeito.

P: Se você se sentir à vontade pra falar, como você se identifica racialmente?

I: Parda

P: Sobre a lei 10639 de 2003, que é aquela lei que trata do ensino da história da África, da luta dos povos africanos no Brasil e sua contribuição para a formação do povo brasileiro, qual você acha que a lei trouxe de contribuição para o tratamento da questão racial dentro da escola?

I: Como eu te falei na primeira vez, eu nunca tinha pensando sobre isso, mas se foi colocado é porque é necessário. Se algo se dá naturalmente não tem necessidade da lei, mas se existe a lei é porque não está acontecendo naturalmente e a lei obriga a que seja respeitado.

P: Você tem percebido uma mudança na forma como esse assunto tem sido tratado na escola?

I: Sim, mas é pequena.

P: E no Brasil? Porque a lei trouxe esse debate pra escola, mas em geral, como você acha que a sociedade trata esse assunto?

I: Não sei explicar, mas eu acredito que não tem como dizer que não tem preconceito, algumas pessoas acham que é brincadeira, que é frescura, que ninguém tá sendo discriminado

P: Mimimi

I: É isso! Tá cheio de mimimi. Eu acho que algumas pessoas se comportam porque existe leis. Sabendo que vai ser penalizado, dá uma recuada, mas muitas vezes ataca mesmo. E às vezes é só a reprodução daquilo que viu em família, nunca nem refletiu, é pura ignorância.

P: Você está familiarizada com o Currículo em Movimento ou chegou a participar das formações sobre os eixos transversais?

I: Na escola que eu estava, a coordenadora fez formações, ela usava muito, mas não acredito que tenha sido profundo, foi mais pra se familiarizar mesmo do que verdadeiramente conhecer.

P: Quando o currículo diz que as questões de diversidade precisam a partir de agora ser o eixo e que todo o trabalho do professor precisa partir dele, como você acha que a perspectiva do currículo ajuda a tratar as questões de diversidade racial na escola.

I: Então, essa temática deixa de ser conteúdo informal e passa a ser formal. Agora é conteúdo mesmo e precisa ser trabalhado. Isso é uma coisa que a gente não foi ensinada a fazer e também não foi assim que os nossos professores nos ensinaram então a gente não aprendeu nem por exemplo e nem na faculdade.

P: O material didático de espanhol que foi escolhido pela escola retrata a diversidade racial? E que os não-brancos – sejam indígenas, africanos, indianos... - são retratados em número e em diversidade de situações de maneira equivalente aos brancos? Existe uma representação diversa do gênero humano nesse material didático.

I: Eu acho que eles tentam, embora ainda não seja igual. Até os temas, eles buscam os textos mais contextualizados. Eu percebo uma diferença entre o livro que eu uso agora e os que eu já usei no passado

P: Você já estava aqui quando foi escolhido o material didático?

I: Não, quando eu cheguei o livro já era esse.

P: Mas quando você seleciona o livro ou quando você trabalha em uma escola que não tem livro então você que seleciona o material a ser trabalhado em cada aula, você tem a preocupação de escolher um material que mostre essa diversidade racial, de ter essa equivalência?

I: Olha, de verdade, isso nunca foi uma preocupação e nem nunca passou pela minha cabeça. Não sei se no dia a dia da aula eu transmito esses valores de respeito a diversidade, mas sobre o material didático nunca foi uma preocupação.

P: Você considera que o ensino de espanhol difere do papel de outras disciplinas no que toca à formação da identidade de alguém, no aprendiz de línguas? Você acha que o papel das línguas é diferente do de outras disciplinas nesse sentido?

I: Eu acredito que é diferente sim, porque por exemplo a matemática é uma coisa muito objetiva, mas a língua te ensina a interpretar não apenas um texto, mas a cultura de outro lugar, então é muito diferente. É como se a língua contemplasse todas as disciplinas. Não são só palavras e códigos que eu tenho que decifrar, mas as expressões de outro país nascem de uma cultura então o ensino de língua é mais abrangente.

P: E que oportunidades você acha que o ensino de espanhol tem a oferecer no tratamento da questão racial e na formação da identidade racial positiva dos alunos, que eles tenham uma percepção de si mesmos saudável, bonita?

I: A própria questão de ver as diferentes culturas, da Argentina, da Espanha, a percepção de que existem diferenças entre as culturas e que todas merecem respeito já colabora nessa questão da diversidade.

P: Conversando com a colega que veio antes de você a gente esteve discutindo que não existe o ensino de uma língua dissociado de suas culturas, mas a eu perguntei a ela de que forma o ensino de outras culturas pode ajudar aquele que está aprendendo a pensar em sua própria língua e cultura e sua história, sua identidade racial. Como você acha que essa ligação pode se dar na aula de línguas? Porque acho que essa é a grande questão né? A lei fala da história do povo brasileiro, o povo africano no Brasil.

I: Realmente, esse ponto é o nó górdio. Quando a gente resolver essa questão vai ser mais fácil para o professor de línguas tratar a diversidade. Eu ainda não sei.

P: Bom, essas eram as perguntas. Muito obrigada por ter aceitado participar.

I: Foi um prazer.

Participante: Cecília

Centro de Línguas

Mulher

Idade: 40 anos

Tempo de trabalho no Centro de Línguas: 15 anos

Tempo de experiência na rede pública: 15 anos

Tempo de experiência total (incluindo instituições particulares): 15 anos

P: Gostaria que primeiramente você falasse como você se identifica racialmente.

I: É difícil falar porque eu acho que o Brasil tem tanta mistura. Eu não me identifico com branco, não me identifico com o que o IBGE chama de negros, não sei se chego a me identificar com um ou com outro. Me identifico como brasileira que é uma mistura de muitos povos.

P: E quando vai o representante do IBGE na sua casa e pergunta qual a sua raça...

I: Eu coloco parda né? Porque a gente não se encontra. Apesar de que o povo fala “você é muito branquinha”, eu não me sinto branca, mas também não me sinto negra. Acho que sou uma mistura e eu gosto de ser essa mistura. Gosto de ter na minha família uma filha branquinha e outra morena porque uma é a cara da mãe e outra é cara do pai. Então eu gosto disso, acho que quanto mais misturado, mais bonito fica.

P: Mesmo não sabendo se identificar você tem uma definição clara do que seria raça?

I: Ah, isso eu tenho bem claro. A raça é a raça humana. Gente de todo tipo, espécie e formação e todos somos da raça humana. O resto é uma diferenciação que alguns fazem pra se sentirem melhores do que o outro.

P: E sobre identidade racial? Quando você pensa, o que vem na sua cabeça?

I: Eu não saberia te dizer o que seria e me identificar como uma raça, mas eu gosto de me ver entre negros e índios. Eu gosto de sentir que eu sou parte dessa mistura e que na formação do meu povo eu consigo me identificar muito com negros e índios.

P: Por que você sente que recebeu mais herança desses povos?

I: Sim, porque minha mãe é do norte do país, meus avós eram negros, então acabo me sinto muito dentro dessa identidade. Eu me identifico muito com o povo indígena e me identifico muito com o povo negro mais do que com os brancos, eu diria

P: Como você vê o tratamento da questão racial no Brasil e você acredita que as pessoas no Brasil são ou poderiam ser discriminadas por conta do seu pertencimento racial?

I: Eu acho que o Brasil ainda caminha muito devagar nesse sentido. Acho que falta muita educação pra muita gente, porque eu vejo um entendimento errado da raça. É como se os brasileiros tivessem que ser divididos por povos e somos todos um só. O Brasil vai caminhando

devagar, mas está caminhando melhor do que muitos outros países. Porque eu consigo ver que na Europa é muito dividido essa questão de quem é branco quem é negro, nos Estados Unidos também, na Argentina isso é bem claro. A população argentina 90 e tantos por cento branca, porque apesar de ter muitos indígenas, eles se consideram. Você não vê gente negra e quando você vê é de fora. Então eu acho que o Brasil vai caminhando, devagar mas vai. Então precisava ter uma consciência de que o grande problema da situação não é de raça, senão de educação mesmo. Financeiro, econômico e social.

P: Você acha então que essa discriminação que algumas pessoas sofrem tem mais a ver com o social do que com o racial.

I: Sim, eu acho que sim, que no Brasil a questão de submeter o outro é mais social do que racial. A gente se dá bem como pessoas. Eu tenho amigos, convivo bem com pessoas que são brancas, que são negros, que são índios, mas a questão do dinheiro, eu acho que aí causa um entrave.

P: Você acha que a 10639 que é aquela que estabelece do ensino da história da África e a contribuição do povo negro na formação do povo brasileiro...qual foi a importância dela? Você estando aqui há 15 anos, você viu o antes e o depois né, porque a lei é de 2003? Então a chegada dessa lei contribui de que forma para a questão ser melhor tratada na escola?

I: Olha, na verdade eu acho que essa lei é pouco conhecida, que é pouco tratada dentro da escola, são poucas escolas que trabalham com a questão racial. Eu consigo ver que mais do que uma lei a gente deveria ter um orgulho maior da nossa história em si. Não é que a lei não é necessária. A lei se faz necessária porque a gente desconhece a história. Creio que a lei não é muito divulgada e não é o que vai balizar o nosso trabalho. E o Centro de Línguas está à frente de muitas coisas que a legislação hoje impõe porque trabalha há muito tempo com a questão cultural. O espanhol sendo falado em mais de 20 países no mundo, falado por brancos, por negros, por indígenas, então você abarcando a cultura em si você vai muito além do que diz a lei. Eu acho que a lei não é muito divulgada. Eu fiz cursos a respeito dela, a Secretaria de Educação se esforça em promover isso aí, mas eu acho que ainda é falho.

P: O Currículo em Movimento ele foi trabalhando aqui? Porque eu lembro que eu estava na Regional e eu visitei muitas escolas onde os coordenadores faziam rodadas de formação com os professores. E o currículo traz como um dos eixos a questão da diversidade étnico-racial, de gênero, do campo versus cidade. Você acha que a partir de 2014 com o novo currículo houve mudanças no tratamento da questão?

I: Eu acho que no papel tudo é muito bonito, tudo é muito perfeito, mas na realidade não é. Porque o aluno que consegue chegar a estudar no Centro de Línguas é o bom aluno. E o bom aluno da Secretaria de Educação não é o aluno negro, pobre. Porque esse não tem condições de chegar aqui. Então acho que a escola falha muito nesse sentido.

P: Eu queria que você parasse um pouquinho porque eu desconheço o processo de seleção dos alunos que vêm pra cá, então gostaria que você explicasse um pouco.

I: Então. O aluno que vem pra cá é porque ele ficou sabendo da oportunidade de estudar uma língua estrangeira que não é dada como é dado na escola dele. Então ele vem, se inscreve. Até aí é aberto pra todo aluno da Secretaria. Não é muito difícil chegar aqui, mas já passa por uma seleção, por uma peneira, porque são poucas vagas para uma quantidade muito grande de alunos. Mas a questão não é chegar aqui, é se manter aqui durante os 6, 7 anos de curso.

P: E essa peneira é feita pela nota do aluno, ela é feita por sorteio...

I: Ela é feita por sorteio e essa peneira se dá pela quantidade de vagas que é muito menor do que a quantidade de alunos.

P: E qual a dificuldade pra esse alunos estar aqui os 6 anos e terminar o curso.

I: A dificuldade é porque a literatura que a gente oferece aqui, os livros que são usados aqui não são dados pelo governo, ele tem que comprar. São livros importados de editoras europeias em sua maioria, são livros que são vendidos pra gente em euros, então o aluno tem que pagar por isso. Além disso ele tem toda uma dificuldade educacional pra se manter aqui porque não é todo aluno que aprova, o índice de reprovação no Centro de Línguas é altíssimo. Apesar de que aqueles alunos que terminam e que você consegue recuperar durante o processo todo saem daqui com um nível de excelência, falando. Mas é difícil, não é fácil. Tem nível aqui que tem dois, três tempos verbais que o aluno ou desiste ou reprova, reprova, até aprender aquilo.

P: Eu achei tão interessante o que você falou sobre a peneira impedir o acesso de alunos negros, alunos mais pobres...

I: É. Então por isso que eu acho que a nossa grande dificuldade não é lidar com o aluno negro porque todo aluno que é pobre, não só o negro, ele não consegue se manter aqui.

P: Eu queria saber como você acha que o material que vocês escolhem aqui trata a diversidade racial. Se você acredita que os brancos, não-brancos, japoneses, índios são retratados de forma equivalente, em situações semelhantes ou se você ainda vê diferença nesse tratamento.

I: Nosso material vem da Europa em grande parte. Mas já existem materiais que são produzidos na América Latina - que talvez a gente não tenha tanto acesso porque a gente se acostumou com a qualidade do material que vem da Europa – e esses livros não são ruins e tratam diversidade de povos, o conteúdo é bem abrangente. Talvez no espanhol, por ser uma língua falada em vários países...por exemplo a França tem 8, 9 países que falam francês no mundo, o inglês tem vários países, mas em sua maioria se trabalha Inglaterra e Estados Unidos, talvez as outras variações não sejam tratadas. Mas o espanhol não, acho ele mais acessível. Aqui a gente adota um livro cuja autora é brasileira com um autor espanhol e outra israelense. Então a gente costuma procurar pra ver se realmente tem essa diversidade de conteúdo e que a gente possa abarcar quanto mais diversidade melhor. De certa forma temos conseguido.

P: E muitos materiais oferecem isso que você procura?

I: Não, você tem procurar muito, precisa fazer uma seleção bem crítica, a parte gramatical é praticamente standard mas a parte cultural e outras questões como poluição e meio ambiente é

uma seleção cuidadosa que é preciso fazer. Por isso que costumamos ficar com o mesmo material por uns 4, 5 anos. Não dá pra ficar muito mais tempo porque com tanta informação precisa ficar trocando sempre.

P: Aqui há total liberdade pra escolher o material?

I: Sim. E a gente está sempre procurando coisas novas.

P: Que bom. E sobre as tensões raciais. Quando acontece por exemplo de um xingar o outro, como vocês lidam? Existe alguma diretriz de como tratar essas questões? E no seu caso particular, na sua sala de aula, como você lida com isso?

I: Pois é, essa é questão porque o centro de línguas tem uma dinâmica diferente do ensino regular. O nosso aluno quando chega aqui ele um aluno tão bom que ele não traz essa quantidade de problemas que a gente vê no ensino regular. Pela quantidade de alunos que tem na sala de aula eu acho que é mais fácil você controlar essas ações. Eu tenho 15 anos de sala de aula e eu tive problema uma vez com uma aluna. Que na verdade foram duas senhoras que se xingaram na sala de aula e a gente teve que chamar a atenção porque eram duas senhoras e precisavam ter um comportamento diferente e eram duas senhoras então não podia ser admitido o que elas falaram em sala de aula. Mas é muito difícil. Eles se xingam, mas não chega a ser....

P: Racista?

I: Racista não. Não chega a ser uma ofensa racial, jamais. Até porque, como te falei, a diversidade de alunos na sala de aula não é tão grande para que se emita esse comportamento. Existem negros? Existem. Existem loiros de olhos azuis? Existem. Mas em sua maioria eles são homogêneos. É difícil achar uma sala muito diversa. Talvez aí acho que há uma falha na questão social mesmo. O aluno não consegue chegar. O aluno que chega aqui é classe média.

P: São os privilegiados dentro do sistema público.

I: São os bons alunos dentro do ensino público. A verdade é essa. Bons alunos, porque os maus não conseguem ficar aqui muito tempo. Ele reprova e sai, ele perde o interesse, ele não aprendeu a ser aluno, então não tem como ele ficar aqui porque a escola não permite, não dá brecha pra ele ficar aqui.

P: A exigência...

I: A exigência de comportamento, o nível de trabalho que tem que ser realizado aqui não dá essa brecha pra ele. Ou ele se encaixa ou ele acaba saindo ou ele acaba sendo cortado de alguma maneira. Isso aí a escola faz independente de a gente tentar manter o aluno aqui, a escola faz. Porque ele tem que gostar de estudar, se ele não aprendeu a estudar ele não consegue ficar aqui muito tempo.

P: Você acha que o papel de língua estrangeira, nesse caso espanhol, difere do papel de outras disciplinas quando a gente fala na formação da identidade?

I: Não sei se seria diferente, talvez um complementar. Acho que um aluno que estuda língua estrangeira está muito mais aberto a compreender o mundo de outra forma ou procurar interagir com pessoas de outra forma, acho que ele amplia esse campo pra sentir mais cidadão, mais inteiro, mais cidadão do mundo talvez. Não sei se seria diferenciar, mas ampliar.

P: E que oportunidades você acha que o ensino de espanhol tem a oferecer no tratamento da questão racial e na formação da identidade racial positiva dos alunos, que eles tenham uma percepção de si mesmos saudável, bonita?

I: Então, pelo fato de serem vários os países de língua espanhola. Países como Cuba, República Dominicana, Porto Rico, Colômbia... amplia essa possibilidade de convivência com pessoas e culturas que possam te mostrar uma realidade diferente da sua. Então isso abre a mente da pessoa pra ver que existe um outro diferente de mim e que ser diferente não faz dele meu inimigo. Acho que isso faz parte de uma construção de se enxergar no mundo e uma construção pessoal, social, construir o seu pertencimento também.

P: Então é isso, muito obrigada.

I: Eu que agradeço.

Participante: Diana

Centro de Línguas

Mulher

Idade: 36 anos

Tempo de trabalho no Centro de Línguas: 2 anos

Tempo de experiência na rede pública: 12 anos (sempre trabalhou no CIL)

Tempo de experiência total (incluindo instituições particulares): 12 anos

P: Então pra a gente começar, queria que você me contasse de que forma você se identifica racialmente.

I: Me identifico como negra, tenho orgulho de ser. Inclusive, na minha experiência de vida, como aluna dentro da universidade, nunca me vi menosprezada por ser negra, apesar de ser a única negra da minha turma.

P: Onde você estudou?

I: Na Universidade de Brasília

P: E você era a única negra no curso de letras?

I: Da minha turma, em 1999, sim, eu era a única. Mas nunca me senti menosprezada, até porque eu me exigia como aluna. Nunca pensei que por ser a única negra eu estava obrigada a saber mais dos que os outros. Não. Eu pensava que o que tinha que mostrar era por ser aluna de uma universidade reconhecida, né? Entrei ali por mérito, então vamos levantar a universidade. Continuar levantando o nome da universidade, sempre pensei dessa maneira. Também sempre estudei em escola pública né? Então sempre tive orgulho de ser negra, de vir de uma escola pública de qualidade, DF, e ingressar em universidade por mérito. Então sempre pensei dessa forma. Por mérito. Nunca pensei que tinha que mostrar mais por ser negra, pobre, não. Sempre pensei que tinha que obter conhecimento e mostrar tudo aquilo que eu recebi na minha formação na escola pública, porque eu sempre estudei na escola pública. Então nunca me senti menosprezada e nunca observei que tiveram preconceito contra mim por ser negra. Porque acredito que sempre mostrei quem eu sou e sempre me impus onde eu andava. Se estou no CIL é por mérito e sou aqui professora, nenhum aluno nunca se mostrou preconceituoso. Então acho que ser negro é ter orgulho de onde eu vim. Se fosse branca também teria orgulho, sem problema. Mas a gente como negro quando alcança lugares mais altos, sem ter que pisar em ninguém, é um orgulho. Inclusive eu fui a primeira na família da minha mãe a me formar em uma universidade pública, depois o meu tio, depois vieram outros. Mas eu fui o orgulho da família, porque eu alcancei lugares que pensávamos que nunca iríamos alcançar.

P: O que você acredita que é raça?

I: Eu acho que é um grupo de indivíduos que são diferenciados pela cor, imagino eu. Por exemplo, raça branca. A raça branca é aquela pessoa que é desprovida de melanina. Depois a negra, melanina 100%. Aí tem todo o histórico de uma raça branca que quer se impor sobre uma raça negra, que inclusive pensavam que o negro não tinha alma, que valia o mesmo. Depois a escravidão...então tem todo um histórico. E hoje quando vejo o negro sendo empoderado, eu acho bonito. Eu já tive um problema porque uma vez minha irmã...eu sou mais negra que ela, então eu digo que ela perto de mim é branca. Então eu cheguei pra entrar no meu carro e umas pessoas que passam por perto falou “ah, essa negra aí é metida”. Depois quando eu desci do carro minha irmã veio me falar que a pessoa que estava na fila na frente dela falou “olha, olha essa negra...metida”. E eu falei “por que? Porque eu estava dentro um carro?”. Quantos brancos têm um carro e não chamam de metido. E às vezes nós negros menosprezamos outros negros que estão em posições altas. Então é triste né? Porque vemos poucos negros em lugares altos, seja na empresa privada, seja na administração pública. Parece que o Estado vai impedindo o caminho do negro pra subir.

P: Como você enxerga o tratamento dado à temática racial no Brasil. De maneira ampla, como a sociedade lida com isso.

I: Acho que está engatinhando pro tema ser um pouco mais forte dentro da instituição educacional porque o Estado não vai falar.

P: Você acha que essa mudança acontece na educação?

I: Eu acho que vai sair da educação. A gente que vai plantar e a gente que vai colher no futuro. O empoderamento hoje acho que veio muito dessa educação, de a gente falar que o negro pode, que tem condições de entrar em uma universidade pública, de ser diretor de uma empresa privada. Então o professor além de oferecer conhecimento, ele também impulsiona o aluno. Então acho que a educação, representada aqui pelo professor, tem o poder de alavancar esse negro. Porque se for esperar pela administração pública – e quando eu falo em administração estou falando também de segurança pública – o negro só é visto como aquele que vai roubar, é o suspeito.

P: Sobre a lei 10639 que é aquela que estabelece do ensino da história da África e a contribuição do povo negro na formação do povo brasileiro...qual a importância dela para o tratamento da questão racial na escola?

I: Só vejo essa discussão no Dia da Consciência Negra. Eu só vejo esse movimento em novembro. Aí você vê uma figurinha do Quilombo dos Palmares, você vê uma frasezinha, aí tem um povo enfeitado – porque é enfeitado né? – com roupa africana. Então eu penso que o negro só é lembrado em novembro e dessa forma. São momentos bem pontuais.

P: E o currículo? Porque depois de 2014 nós temos esse novo Currículo em Movimento e eu sei que ele foi trabalhado na maioria das escolas. Sei que os coordenadores fizeram sessões de estudos sobre os eixos, que trazem as questões da diversidade étnico-racial, de gênero...

I: Em 2014 eu estava de licença então não participei desse trabalho. Em 2015 eu voltei e não vi esse trabalho, em 2016 eu entrei novamente em licença, então só vi comecei esse movimento esse ano (2017). Durante a Semana de Educação para a Vida eu vi bem forte esse movimento sobre a questão da diversidade, com oficinas de turbantes e discussões sobre empoderamento negro. Achei muito interessante. Aí foi que eu vi esse movimento.

P: Então você sente que há uma diferença entre o que se fazia antes do Currículo em Movimento e depois?

I: Sim, eu achei. E acho que isso se dá através de líderes. Se aparece um líder que quer trabalhar essa temática na escola, ele vai trabalhar. Senão a gente não vai ver essa temática na escola, fica só na teoria.

P: E esse líder que você fala é um professor ou alguém da direção?

I: Aqui não veio de um professor, mas de uma orientadora que quis trabalhar essas questões.

P: Eu queria saber como você acha que o material que vocês escolhem aqui trata a diversidade racial. Se você acredita que os não-brancos, japoneses, índios são retratados de forma equivalente, em variedade e em quantidade da mesma forma que os brancos e em situações equivalentes ou se você ainda vê diferença nesse tratamento.

I: O material é só uma base né? O material vai apresentar uma diversidade cultural e a gente pode aprofundar. Teve uma situação em que o material propunha um trabalho com biografias, então eu escolhi trabalhar só com personalidades desconhecidas para os meus alunos e escolhi

uma artista cubana que é negra: Celia Cruz. E os alunos ficaram “ah, professora, quem é essa?”. Porque às vezes parece que falar do negro causa um estranhamento, um constrangimento. Mas no final a aluna fez um trabalho bonito e veio me dizer que tinha gostado de fazer o trabalho sobre essa artista.

P: Por que você acha que tem esse constrangimento?

I: Não sei..., mas quando ela perguntou quem era e eu mostrei a imagem ela falou “ah, é uma negona” e eu falei “é, é uma negra”. Quando se trata de alguém famoso eles visualizam alguém branco, cabelo liso, comprido, corpo bonito..., se é alguém que se apresenta tanto no seu país como nos Estados Unidos, não pode ser uma mulher negra, uma senhora cantando salsa. Eles não visualizam nunca o negro, é sempre o branco. Teve um aluno que falou “nossa, pensei que ia ser uma mulher bonita”.

P: Como é que a escola lida com tensões raciais, se um xinga o outro, existe alguma diretriz, algo formal? E também como você trata isso quando acontece na tua sala de aula?

I: Nos meus 14 anos nunca aconteceu. Acho que talvez por eu ser negra, e eu sempre falo com orgulho de onde eu vim, das minhas raízes, eles não vão chamar o outro de macaco na minha frente. Acho que intimida. Eles sempre se provocam, são muito competitivos, mas usando a raça pra ofender nunca aconteceu.

P: Você acha que o papel de língua estrangeira, nesse caso espanhol, difere do papel de outras disciplinas quando a gente fala na formação da identidade?

I: Eu acho que na verdade a língua estrangeira contribui com a inserção do aluno na sociedade, mas acho que isso também é papel de outras disciplinas. Quando a gente fala de língua estrangeira dentro de uma perspectiva da diversidade cultural, o aluno entra em um mundo desconhecido pra ele. Com ele estuda a história, a política, a geografia, os movimentos sociais de um determinado país é uma descoberta. É quase como viajar pra aquele país e acaba despertando a vontade no aluno de realmente fazer essa viagem um dia.

P: E que oportunidades você acha que o ensino de espanhol tem a oferecer no tratamento da questão racial e na formação da identidade racial positiva dos alunos, que eles tenham uma percepção de si mesmos saudável, bonita?

I: O espanhol oferece essa oportunidade porque é falado em países com grandes parcelas de população negra: no Caribe, Porto Rico. Muitas vezes a gente não menciona essa realidade racial para o aluno e ele fica visualizando esses países com população branca, quando a realidade não é essa. E também acho importante desfazer estereótipos sobre a população negra porque fica sempre o estereótipo da mulher negra que dança samba e que tem toda uma conotação sexual associada. Mas eu acho que o próprio negro se menospreza, então falta esse empoderamento. O nosso continente tem uma parcela grande de população negra, mas infelizmente não foram muitos os negros que alcançaram posições de destaque e os que alcançaram ficaram esquecidos, não são trabalhados e os alunos não conhecem.

P: Acho que terminamos por aqui. Muito obrigada.

I: Ah, obrigada.

Participante: Elise

Centro de Línguas

Mulher

Idade: 25 anos

Tempo de trabalho no Centro de Línguas: 2 anos

Tempo de experiência na rede pública: 3 anos

Tempo de experiência total (incluindo instituições particulares): 3 anos

P: Então pra a gente começar, queria que você me contasse de que forma você se identifica racialmente.

I: Racialmente, eu sou branca. Na minha certidão consta parda, mas acho que isso de pardo não existe né? Até na própria universidade eu peguei matérias tratando essa questão do pardo, que isso não existe. Então me considero branca.

P: O que você entende por raça?

I: Raça pra mim...Eu vou ser sincera, é muito difícil. Porque às vezes quando você usa essa expressão aparece alguém pra dizer “ah, por que usar essa palavra, não é assim”. Mas conversando com amigos negros eu acredito que é preciso enfatizar esse termo sim. Acho que não é só cor de pele, tem toda uma questão ideológica, um posicionamento social, uma identificação...

P: Aí entra a seguinte pergunta. Identidade racial, o que você entende por essa expressão?

I: Identidade racial o mesmo, não é só cor. Quando se trata de cotas, por exemplo. As pessoas falam “eles têm a mesma capacidade que a gente”. Mas a estrutura, toda uma história. Eu acredito que temos uma dívida histórica. Eu como indivíduo branco percebo que essa histórica existe porque as oportunidades não são as mesmas, existe racismo sim. Uma amiga minha que é negra é sempre julgada pela aparência, por conta do cabelo. Acredito muito também nessa questão da apropriação cultural que tem acontecido. E eu respeito demais o local de fala. Tenho até um pouco de angústia de falar disso porque não é a minha luta e eu olho muito a questão do protagonismo, por isso às vezes eu me calo. Eu sou feminista e às vezes vejo um homem falando

de determinadas questões e eu fico pensando “poxa, esse não é o seu lugar”. Então nessas questões de raça eu me sinto um pouco intrusa.

P: Em 2003 foi a aprovação da lei 10639 que é aquela que estabelece do ensino da história da África e a contribuição do povo negro na formação do povo brasileiro...qual a importância dela para o tratamento da questão racial na escola? Você acha que ela está presente?

I: Não. Na minha opinião essa questão é tratada sempre como um extra, quando vem é uma nota a pé de página no livro, uma notinha cultural. É diferente da forma como é trazida em outras disciplinas como sociologia ou história. Que mesmo assim os profissionais precisam trazer em materiais extras.

P: Você que teve a experiência da escola regular e agora no CIL, você acha que são realidades diferentes nesse sentido?

I: Eu acho que a ausência de discussão sobre o assunto é o mesmo. Mas ainda acho que aqui nós falamos menos

P: Mas aqui com a carga horária maior, as turmas reduzidas, seria de se pensar que vocês teriam mais tempo pra trabalhar essas questões ainda que fosse como extras né?

I: Olha, aí entram muitas questões. Acaba que o trabalho fica muito reduzido às questões de gramática porque os meninos chegam aqui com muitas deficiências inclusive no português, têm dificuldades de expressar uma ideia. Então é complicado de trabalhar coisas maiores porque o micro está muito ruim. Muitas vezes não sobra tempo pra outras coisas.

P: Você acha que a forma como a questão racial é tratada no Brasil se reflete na escola? Você acredita que dentro da escola é tratada de forma semelhante, pior, melhor?

I: Eu acho que a minha percepção pessoal é bastante diferente da estrutura toda. Porque eu venho de um berço onde meus pais são muito abertos, sempre me fizeram questionar o mundo em vários sentidos. Eu já namorei uma pessoa negra então também tive muito contato com essas questões por conta disso. Então na minha prática como educadora eu sempre tento tirar um tempo. Como te falei, no material didático não tem muito então eu tô sempre trazendo extras, principalmente sobre machismo. Eu escrevi uma monografia sobre isso e sinto posso falar melhor disso. Homofobia também procuro sempre discutir porque eu percebo muito nos meninos. Mas a questão racial é aquela coisa de se colocar no lugar do outro mesmo, tentar entender, e eu tenho muito isso. Na palestra lá em cima estávamos discutindo muito sobre o outro. Entender o outro, a vivência do outro, o mundo do outro. Então eu tenho muito isso, mas percebo que no geral não. Tá todo mundo preocupado com vestibular, com conteúdo, com provas. Teve que ter uma lei pra introduzir isso e não é respeitada. Escola particular, que eu tive uma experiência no estágio, é surreal. Estava em uma sala onde todos os alunos eram brancos. A professora estava lendo um texto sobre julgamento. Era um menino negro que uma menina achou que ele ia assaltar a casa e no final ele foi o herói da história. Ai uma aluna “ah, professora, mas eu acho que os negros são muito vitimistas. Eu quando fui pros Estados Unidos e percebi que os próprios negros se afastavam da gente”. E a professora tentando ali mediar.

Ela não conseguiu, ela se esforçou do jeitinho dela, mas você via que ela não tinha formação pra lidar com isso. Falta formação e informação dentro da própria universidade por exemplo

P: Você não teve nada disso na sua formação?

I: Quando eu namorava, na época nós estudávamos juntos na UnB então eu cheguei a ter uma convivência no núcleo de estudos.

P: Mas na própria formação em letras você não teve nada disso né?

I: Não. E também do aluno com deficiência, você não tem essa formação. Tem uma disciplina lá que você pega se quiser.

P: A questão racial é uma delas, mas são muitas questões que não estamos preparados né?

I: São muitas questões e a questão racial é muito importante porque olha a nossa população. A minha avó é negra, o meu bisavô era negro e eu fui começar a entender sobre questão racial no final da faculdade porque eu fui atrás. E eu bato de frente com muita gente por causa dessa conversa “ah, somos todos iguais”. O humanismo. Gente isso não existe. A gente precisa de equidade e não existe, não temos.

P: E o currículo? Porque depois 2014 nós temos esse novo Currículo em Movimento e eu sei que ele foi trabalhado na maioria das escolas. Sei que os coordenadores fizeram sessões de estudos sobre os eixos, que trazem as questões da diversidade étnico-racial, de gênero. E eu quero que você me diga se a partir de 2014 houve uma mudança no sentido de trabalhar a diversidade.

I: Aqui no CIL eu não senti, mas acho que talvez porque essa questão da diversidade já está um pouco instaurada. Mas na escola regular que eu trabalhava também eles fizeram um trabalho conosco, mas não foram trabalhados os eixos do documento, apenas a parte relativa ao ensino de línguas pensando no PAS, no vestibular. E na hora de montar as aulas essa era a preocupação. Então eu vi por exemplo um professor de matemática trabalhando com artigos sobre machismo na sociedade pra ver o que os números estavam dizendo, então a partir disso ele trabalhava o conteúdo dele. Então eu peguei isso pra mim.

P: Então você sentiu mudança...

I: Lá. Porque quando eu cheguei aqui esse processo já tinha acontecido.

P: Eu queria saber como você acha que o material que vocês escolhem aqui trata a diversidade racial. Se você acredita que os não-brancos, japoneses, índios são retratados de forma equivalente, em variedade e em quantidade da mesma forma que os brancos e em situações equivalentes ou se você ainda vê diferença nesse tratamento.

I: Embora eu não tenha participado da escolha, porque quando cheguei aqui ele já tinha sido escolhido. Mas nosso livro é extremamente peninsular, mas estamos com um livro didático do

juvenil 1A e 1B que a gente trabalha com as criancinhas. E trocamos o livro que antes era bem gramatical, bem pesado e agora estamos usando o “Lola y Leo”. Eu participei da formação pra trabalhar o livro. Ainda não tive a oportunidade de usá-lo porque ainda não peguei essas turmas, mas estou ansiosa pra poder usar porque a Lola é mexicana, o menino é espanhol então já tem essa diversidade, os áudios são ótimos, porque mostra o sotaque, já tem um tempero diferente.

P: Então a questão da diversidade acaba sendo bem presente.

I: A questão da diversidade neste livro. Agora o “Español en Marcha” é um material didático...eu gosto por causa dos temas, aborda muitos temas contemporâneos, meio ambiente. Mas na questão da diversidade...até a própria diversidade dos países, cultural mesmo. É um livro bem espanhol, bem peninsular, até os próprios áudios mesmo. Às vezes os meninos ficam “nossa, professora”. Porque eu me identifico como latino-americana. Às vezes a gente não para pra pensar, mas eu me identifico como latino-americana. Então o meu espanhol é meio colombiano, meio mexicano, até por influência do meu ritmo de fala do português, não é aquele espanhol da Espanha. Eu uso “ustedes”, eu não uso “vosotros”, sabe? Eu defendo os hispano-americanos. Então o livro às vezes não acompanha a minha fala e nem a minha ideologia e a minha posição. Então eu trago muita coisa de fora, inclusive dentro da literatura, já que o livro é tão peninsular, vamos trazer uma literatura diferenciada. No volume 4 eles começam a introduzir a questão da variedade de sotaque, mas já está no volume 4, os meninos ficam aqui muito tempo. Às vezes eles acabam sem entender o que é “vosotros” muito bem porque lá no livro tem, mas eu não falo.

P: Como é que a escola lida com tensões raciais, quando por exemplo um xinga o outro, se existe alguma diretriz, algo formal? E também como você trata isso quando acontece na tua sala de aula?

I: Eu li o PPP da escola já tem um tempo, mas não me lembro se existe uma diretriz ou não. Eu acho que existe, mas não posso te falar com certeza. Na minha sala de aula quando acontece eu fico muito revoltada. Eu fico preocupada até porque eu lido com o problema de forma muito passional. Nunca aconteceu aqui no CIL, porque em geral os meninos aqui são muito tranquilos. Mas aconteceu no ensino médio com uma menina que não se identificava como negra e outra que se identificava e estava passando pela transição do cabelo e eu tinha acabado de explicar uma coisa e essa menina me pediu pra explicar de novo. Então a outra falou “você tem voltar pra senzala de onde você nunca deveria ter saído”. Eu estava há seis meses na escola. E na minha visão ela também era negra, mas com um cabelo bem liso e um pouquinho mais clara do que a outra. A menina ficou muito ofendida e os alunos dizendo pra ela não se ofender porque essa era a origem dela mesmo. Foi muito impactante, mas eu não sabia como reagir, não sabia o que falar. Então eu só mandei a menina pra direção por ter ofendido a colega. Então eu acho que falta uma orientação e um preparo. Até sinto dificuldade de discutir esse assunto com pessoas fora do meu trabalho, porque eu fico tão abalada. Estou inclusive lendo um livro “Como conversar com um fascista” pra aprender a poder ter essas conversas sem sofrer. Por exemplo cotas que pra mim é algo tão claro. É o teste do pescoço né? Você entra na universidade e não

tem ninguém. À noite você encontra um pouco mais. Eu acho que é uma questão de se sensibilizar, as pessoas não se abrem, elas não querem entender. É muito fácil pra mim, eu poderia muito bem dizer “oh, é a mesma cognição, se vira, tem cérebro”, é o que povo fala. Mas eu acredito muito no contexto, não é só o cérebro. Os meus alunos na escola regular são quase todos negros, como que é a realidade deles? É coincidência a maioria dos pobres no Brasil serem negros? Isso é coincidência? As pessoas simplesmente não se movem pra tentar entender.

P: Pra a gente terminar duas questões específicas sobre o ensino do espanhol. Você acha que o papel de língua estrangeira, nesse caso espanhol, difere do papel de outras disciplinas quando a gente fala na formação da identidade?

I: Uma língua te desperta a questão da sensibilidade e visão de mundo. Linguagem é poder, é discurso, então a gente tem que trabalhar muito esse tipo de questão dentro da língua espanhola sim porque a gente pode usar isso e sair um pouco da técnica da gramática, fomenta o debate, especialmente com turmas mais avançadas. É só saber escolher o tipo de material porque acho que a formação do discurso e da identidade e na formação cultural a língua é fundamental. Gera transformação, gera sujeitos críticos. E como eu te falei que eu trabalho muito a questão de gênero e eu já tive oportunidade de ver algumas mudanças no modo de pensar.

P: Tem mais alguma coisa que você gostaria de comentar?

I: Não, acho que é só isso.

Participante: Flora

Centro de Línguas

Mulher

Idade: 29 anos

Tempo de trabalho no Centro de Línguas: 2 anos

Tempo de experiência na rede pública: 3 anos

Tempo de experiência total (incluindo instituições particulares): 4 anos

P: O que você entende por raça?

I: Acho que raça tem a ver com genética, as suas origens históricas, de onde que veio, mas também mistura um pouco com a cultura, mas acho que tem mais a ver com a genética mesmo, hereditariedade.

P: Então pensando dessa forma, como que você se identifica racialmente?

I: A minha família por parte de mãe é do Nordeste e a família por parte de pai do Centro-oeste. Eu tenho dificuldade de saber de onde eu venho. Tem esse sobrenome que eu não sei de onde vem, se da Espanha ou Portugal, Itália. Mas eu me considero branca. Porque acho que amarelo é índio, pardo eu não sei o que é. Então sempre que tem lá pra marcar raça eu fico indecisa e acabo marcando branca. Mas sempre me pergunto “será que eu sou mesmo?” porque eu não sou europeia né?

P: Então você acha que existe uma dificuldade de entender o que é identidade racial?

I: Acho que sim. E da pessoa se assumir também né? Como às vezes você ouve alguém falar “eu sou negra e tenho orgulho de onde eu vim”. Mas aí eu fico pensando “ah, mas se eu falar que sou branca será que não vão me olhar estranho, já vão achar que é racista?”. Porque a tendência é a pessoa dizer “você não é branca, você é misturada”. Vocês negros acho que não, porque vocês sabem e falam com orgulho. A gente fica meio nessa dúvida. “Será que eu posso falar que eu sou branca?”.

P: Achando que por se dizer branca já vão automaticamente pensar que você é racista?

I: Eu acredito que sim. Você fica em uma situação delicada. Como muita gente fala que nós brasileiros não somos brancos a gente fica nessa dúvida. Sou ou não então?

P: Como você acha que o Brasil trata essa questão racial? Como o Brasil vê essa questão? É tranquilo?

I: A minha família não tem muitos negros então a gente não vivenciou essa questão, não conhece bem as dificuldades. Já a família do meu esposo é do Rio Grande do Sul então eu já percebi em vários momentos que ainda existe essa coisa de preconceito. As pessoas tentam ser discretas, mas existe sim preconceito por causa da cor. E a gente vivencia isso no cotidiano das escolas. Os alunos não se tratam “ah, você é negro”, eles chamam logo de “preto” e usam no sentido pejorativo, um pra agredir o outro. Eu não convivo muito com essa luta e não conheço muitas pessoas que sofreram pra compartilhar comigo, mas pelo que eu percebo, preconceito existe sim. Eu tenho uma cunhada que é negra e ela tem vários problemas com a minha sogra que é alemã e ela sempre me fala “ela é preconceituosa comigo”. E eu fico “será? Eu não consigo ver”. E ela diz “ela é sim, mas ela não é na frente de vocês”. Então eu acredito que quem passa sente do que quem está só observando. A gente tenta não ver né? Fecha os olhos e segue. Mas quem sofre sabe.

P: Em 2003 foi a aprovação da lei 10639, você já tinha me dito que não está familiarizada com ela...

I: Não.

P: É aquela que estabelece do ensino da história da África e a contribuição do povo negro na formação do povo brasileiro

I: Ah, o Dia da Consciência Negra.

P: Você acha que a lei está presente, que é conhecida, divulgada, que o conhecimento sobre ela é expandido?

I: Nas escolas que eu trabalhei que foram centro de línguas, acho que não. Nas escolas regulares que tem história, geografia, às vezes eles abordam mais. Mas aqui...eu mesma não sabia. A gente tenta sempre falar alguma coisa, tem o Dia da Consciência Negra que a gente sempre faz algum trabalho, mas acho que não tem uma consciência.

P: E o currículo? Porque depois 2014 nós temos esse novo Currículo em Movimento e eu sei que ele foi trabalhado na maioria das escolas. Sei que os coordenadores fizeram sessões de estudos sobre os eixos, que trazem as questões da diversidade étnico-racial, de gênero. E eu quero que você me diga se a partir de 2014 houve uma mudança no sentido de trabalhar a diversidade.

I: Aqui eu estou há seis meses, mas na escola que eu trabalhava antes era sempre abordado. Eu acho que vem mudando, é um processo. Porque pra muitos professores é difícil. Tem muito professor que já tá aqui dando aula há muitos anos e já tem todo um método né? Então chegar e mudar tudo assim, ele não aceita né? Essa forma nova de trabalhar. É um começo. E a gente tenta, mas a gente também os compromissos que cumprir. Então a gente vai tratar esse assunto em sala de aula, mas o aluno vai fazer também a prova de gramática dele e ele tem que saber o conteúdo que tá na prova e muitas vezes não dá tempo de você trabalhar essas temáticas transversais e o conteúdo que tá no livro. Eu acho que 100% não tá ainda, tem muita coisa pra mudar e acho que os projetos são importantes, e a gente ter um suporte pra trabalhar esse lado da Consciência Negra porque às vezes a gente fica em uma saia justa. Teve um projeto aqui na Semana da Educação para Vida que foi a oficina de turbantes e eu falei “nossa que legal, queria aprender a fazer”. Ai uma amiga falou que os negros não gostam que os brancos usem turbante. E eu falei “mas por que?”...

P: Então você sente que é uma discussão que não existe, você quer entender mais, mas essa discussão não acontece.

P: Isso, exatamente. Quem entende e quer debater às vezes não encontra espaço pra debater, então acho que falta essa comunicação pra ampliar mais esses temas transversais na escola. E a gente ter ajuda porque a gente também não sabe como implantar, porque tem alunos pequenininhos, tem os adultos. Eu me formei em 2012, e na universidade se falava desses temas, mas quando a gente vem pra realidade mesmo, é diferente. Na hora que é a sua vez na sala de aula...Tem essa questão de transexuais que está muito na mídia e você fica “mas como que eu posso abordar isso?”. Existe essa dificuldade.

P: Eu queria saber como você acha que o livro que vocês escolheram aqui trata a diversidade racial. Se você acredita que os não-brancos, japoneses, índios são retratados de forma

equivalente, em variedade e em quantidade da mesma forma que os brancos e em situações equivalentes ou se você ainda vê diferença nesse tratamento.

I: O que a gente trabalha é um livro feito na Espanha, o “Español en Marcha”, então ele não tem. Ele traz o latino, mas é sempre no cantinho. É sempre uma pessoa branca e no final do livro aparece alguma coisa de diversidade cultural. Às vezes aparece algum negro, algum moreno, mas é bem pouco. Às vezes aparece, por exemplo “festas no mundo”, aí eles colocam China, Filipinas, mas é bem pequeno. Agora o livro dos pequeninhos é brasileiro, “Lola y Leo”. Ah, é tão bom trabalhar com ele. Tem o mexicano, tem o espanhol, tem o moreninho. Então é bom porque os pequeninhos podem se identificar. Até os áudios mesmo, a pronúncia. Porque eu mesma não uso a variedade peninsular do espanhol. Eu uso a que aprendi na faculdade que é misturada né? Você tem professor do Chile, de vários lugares. Então eu acho que o “Lola y Leo” ajuda. Mas aí ele sai do “Lola y Leo” e vai pro “Espanhol en Marcha” aí é triste. Então a gente precisa sempre trazer os extras.

P: E na hora que você está escolhendo o extra, ou quando você teve que escolher o livro didático isso foi uma preocupação pra você? A diversidade?

I: Ah, sim. Porque eu sempre busco apresentar a diversidade, porque eu acho que já tem muito foco na Espanha. Eu tenho muita afinidade com o México então sempre procuro trazer. Na Espanha eu fiz um trabalho sobre o Saara Ocidental que me despertou muito. “Nossa, peraí, tem vários lugares no mundo que falam espanhol e a gente não mostra pro aluno”. Então sempre procuro trazer essas diferenças.

P: Como é que a escola lida com tensões raciais, quando por exemplo um xinga o outro, se existe alguma diretriz, algo formal? E também como você trata isso quando acontece na tua sala de aula?

I: Eu nunca passei por essa situação de ver um aluno xingando o outro. Mas qualquer tipo de conflito a gente é orientado a procurar a orientação pedagógica. Então a gente tem esse apoio. E na minha sala de aula quando eu vejo que eles começam a ficar agressivos com o outro eu já tento cortar logo. E eu vejo muito ultimamente é a dificuldade em relação aos homossexuais, porque tem muitos alunos que são e existe muito preconceito. Mas é uma situação delicada porque você não pode chegar e falar de alguém como se ele fosse homossexual, mas você não sabe se ele realmente é. Os alunos fazem piadinha, mas você fica nessa situação delicada. Então eu corto o assunto, apago o fogo e depois trago alguma coisa pra indiretamente trabalhar o tema. Tento tratar indiretamente porque se eu falo diretamente eu tenho medo de que o aluno fique constrangido. Eles são crianças e adolescentes então precisa uma maneira mais delicada de abordar essas coisas. Não acho que a gente vai resolver, mas a gente aborda o problema, tenta tratar de uma maneira bem natural. Uma vez eu trabalhei a Frida Kahlo e uma aluna perguntou “é verdade que ela beijava mulher?”. E eu falei: “é, existem registros que ela se relacionava com homens e mulheres”. Mas tentei falar assim de maneira bem natural.

P: Pra a gente terminar duas questões específicas sobre o ensino do espanhol. Você acha que o papel de língua estrangeira, nesse caso espanhol, difere do papel de outras disciplinas quando a gente fala na formação da identidade?

I: Eu acho que sim. Porque você vai pra mundos diferentes, pra lugares diferentes, você tem essa liberdade de tratar muitas temáticas transversais de maneira mais fácil do que na aula de matemática, química por exemplo. Quando o espanhol chegou aqui na América já estavam os índios, depois chegaram os africanos, então essa mescla de línguas, de culturas, de culinária, de comportamento faz com que na aula de espanhol a gente seja capaz de tratar essa variedade de questões. Em sala de aula eu me lembro quando pedi aos alunos pra se apresentarem eu lembro que perguntei como se eles se identificavam racialmente. Alguns falaram “sou negro”, mas outros não quiseram falar. Então eu vejo que às vezes ele acha que se ele se disser negro ele pode ser tratado diferente. Eu sinto que às vezes o aluno se sente constrangido de falar então às vezes a gente fica sem querer insistir e ofender alguém.

P: E você acha que esse assunto é tão delicado por qual motivo?

I: É porque é um país preconceituoso ainda né? E depois das cotas as pessoas tem aquela visão de que o negro tá prejudicando o outro, tomando o lugar de alguém. Mas eu acho que as cotas ajudam a vencer o preconceito, precisa ter cotas sim, porque o negro é desprivilegiado no mercado de trabalho mesmo quando ele é melhor do que o outro candidato branco, eu acho que existe isso, mas é um país não aborda tanto esse assunto.

P: Você acha que se se falasse mais no assunto, isso seria uma maneira de ir resolvendo essas questões?

I: Sim, acho que discutir e envolver todo mundo e aproximar as culturas. Por exemplo, essa coisa do turbante é verdadeira? Se eu fizer um turbante alguns negros vão se sentir ofendidos?

P: Vão.

I: Então, tá vendo como é difícil se aproximar?

P: Você não entende né?

I: Não, porque eu acho tão estiloso.

P: Então vou tentar explicar. É porque a gente entende que isso seria uma apropriação cultural. E por que ela não é boa? Por exemplo, quando se fala do samba no Brasil ou do rap nos EUA, ou o funk carioca...quando o samba surgiu, surgiu com a população negra e os negros eram presos por tocar samba. Hoje em dia é exportado como a música nacional, mas no início não era aceito. Hoje tem a Anitta que tá aí no mundo todo, mas o funk era música de favelado, de ladrão. Então você se apropriar daquilo é o que? É um branco pegar um símbolo da cultura negra, uma manifestação cultural que não é aceita por ser associado ao negro, pela qual ele foi discriminado, atacado, mas ai com o branco é aceito. Não são os negros que estão sendo aceitos, é o branco. Então a questão do turbante também é essa. Porque o turbante não é apenas uma forma de enfeitar o cabelo, tem toda uma história por trás quando se fala das comunidades negras na África e quando se fala das comunidades negras no Brasil principalmente em relação ao candomblé. Então retirar desse contexto e levar pra uma passarela de moda – por exemplo – ofende, porque ele não vai colocar uma modelo negra, mas uma branca.

I: Sim, porque a pessoa usa um turbante, mas ela tem preconceito contra negro, ela não aceita

P: Sim, se apropria só de uma parte da cultura pra fazer sucesso, digamos assim. Por isso muita gente não gosta.

I: É uma forma de defesa né? De defender o seu legado, sua cultura. Mas por isso que eu falei que falta essa comunicação pra a gente entender o lado de vocês né?

P: Essa conversa que estamos tendo aqui né?

I: Sim.

P: Bom, então é isso. Muito obrigada, viu?

I: Foi um prazer.

Participante: Gardênia

Centro de Línguas

Mulher

Idade: não mencionou

Tempo de trabalho no Centro de Línguas: 9 anos (2 anos na unidade atual)

Tempo de experiência na rede pública: 17 anos

Tempo de experiência total (incluindo instituições particulares): 17 anos

P: O que você entende por identidade racial?

I: Eu creio que tenha a ver com a questão da sua raça e sua origem e a pessoa tem consciência que essa origem tem uma relação com sua aparência física. Ela se reconhece como tal

P: E como que você se identifica racialmente?

I: Olha, aí é minha grande questão. Eu já me perguntei “eu sou morena, eu sou negra?”. Eu não me acho branca, mas diz que morena não existe, nem parda.

P: Se fosse o pesquisador do IBGE te perguntando, você responderia o que?

I: Eu tô mais pra negra, eu me identifico como negra.

P: Como você acha que o Brasil trata essa questão racial?

I: Com muito preconceito. Creio que existe muito preconceito com relação à cor da pele da pessoa, e a cor da pele parece que está junto à posição social da pessoa, infelizmente. E acho que ainda não lida com a seriedade que deveria ser. Deveria ser trabalhado na educação esse assunto, mas parece que é tabu. Não sei se é tabu ou se é o preconceito que vai virar tabu. Eu acho que as pessoas ficam colocando nomes pra camuflar as coisas, o preconceito. Que no Brasil parece que ninguém enxerga, ninguém vê.

P: Pela experiência que você tem, você teve a oportunidade de vivenciar o período antes da aprovação da lei 10639 e depois da lei. E se você não está ligando o nome à pessoa, é aquela lei estabelece do ensino da história da África e a luta e a contribuição do povo negro na formação do povo brasileiro. Você acha que a partir dessa lei o debate da questão racial dentro da escola mudou?

I: No Brasil parece que as coisas só acontecem por força de lei, né? Olha, acho que com relação à abertura, sim mudou. Hoje existe essa necessidade de se trabalhar essa questão. Os alunos já perguntam, então o professor pode começar a investigar e se apropriar dessa lei pra discutir o preconceito. E a questão da identidade racial, porque muitas vezes a gente nem sabe a nossa origem e existe muito preconceito em relação à história do Brasil, dos negros que vieram pra cá, foram trazidos né? É uma história mal contada que deveria ser explorada e contada como ela realmente aconteceu. Sem preconceito.

P: Você acha que a forma como a escola trata a questão difere da maneira como o Brasil, a sociedade de uma maneira mais ampla, trata a questão?

I: Olha, no Brasil a gente sabe que existe esse preconceito e que é invisível né? Mas na escola não é muito diferente não. A gente já vê que os professores têm essa necessidade. Quando ele está sempre em processo de formação, conhece lei, faz curso, ele se apropria, se aprofunda, ele também vai diminuindo o preconceito que ele tem dentro dele. E os alunos também querem. Tem temas que eles trazem pra sala de aula, eles querem discutir, então o professor não pode fechar os olhos pra isso.

P: E o currículo? Porque depois 2014 nós temos esse novo Currículo em Movimento e eu sei que ele foi trabalhado na maioria das escolas. E tem toda essa questão dos eixos né? Essa mudança no paradigma, onde agora o conteúdo precisa partir desses eixos transversais que tratam de diversidades várias. E eu quero que você me diga se a partir de 2014 houve uma mudança no sentido de trabalhar a diversidade.

I: Acho que essas questões ainda estão adentrando, tá começando estamos engatinhando ainda. Porque o professor se prende muito com o conteúdo e deixa de lado os temas transversais, que na verdade são eixos de tudo né? A não ser que aconteça alguma coisa e o professor também se importe com isso, porque se ele não se importar ele vai continuar com o livro didático. Eu vejo muito isso nos centros de língua que se preocupam muito com a gramática, com o estruturalismo e os outros temas que deveriam também estar dentro, não estão, infelizmente.

P: Eu queria saber como você acha que o livro que vocês escolheram aqui trata a diversidade racial. Se você acredita que os não-brancos, japoneses, índios são retratados de forma

equivalente, em variedade e em quantidade da mesma forma que os brancos e em situações equivalentes ou se você ainda vê diferença nesse tratamento.

I: Eu observo que o tema da diversidade é sempre tratado pelo viés da diversidade cultural, mas a diversidade racial não tem. Esse livro que usamos aqui né? “Espanhol en Marcha”. Diversidade racial não tem, nunca vi. Essa discussão só acontece por meio dos alunos, como eu falei, mas o livro didático não dá essa abertura.

P: E no processo de escolha do livro, você percebeu se isso foi uma preocupação? De ter de gente de todas as raças, diferentes aspectos físicos?

I: Isso não era uma preocupação, acho que nunca é. Porque a preocupação é sempre com a gramática, com o estruturalismo. Questões de raça, de identidade, não. Nem entre os professores isso é abordado.

P: Como é que a escola lida com tensões raciais, quando por exemplo um xinga o outro, ou fala do cabelo, existe alguma diretriz, algo formal? E também como você trata isso quando acontece na tua sala de aula?

I: Na minha sala de aula nunca aconteceu. Xingamento já teve, mas com essa conotação racial eu nunca presenciei. Agora questão de gênero, homofobia sim. E eu vejo que os alunos estão ficando mais tolerantes. Mas não sei se existe algum tipo de diretriz porque sempre tentei resolver esses casos em sala, nunca levei pra direção nem nada.

P: Você acha que o papel de língua estrangeira, nesse caso espanhol, difere do papel de outras disciplinas quando a gente fala na formação da identidade, de construir uma identidade positiva, ou se entender racialmente ou perceber o outro racialmente de uma maneira mais saudável. Como você vê o papel do espanhol nesse contexto?

I: Eu acho que o ensino de qualquer língua estrangeira quando você vê um país que fala aquela língua e você começa a entender como aquele povo foi formado, a história, você acaba travando comparações com a sua própria história e língua e formação. Então você começa a perceber o outro e isso faz com que a sua percepção de si mesmo também cresça. Acho que sempre fica no campo da comparação. A língua permite isso. Esse processo de se auto-perceber e reconhecer a identidade do outro e também a sua.

P: E você gostaria de falar mais alguma coisa?

I: Eu gostaria muito que tivéssemos um projeto nesse sentido, voltado pra essa questão. A questão do preconceito nesse país e da identidade racial ligado à língua espanhola no meu caso pra trabalhar esse tema com mais seriedade.

P: Eu conversei com a coordenadora e ela me falou que estava muito interessada em trabalhar a Espanha negra e estou esperando que dê super certo. E muito obrigada!

I: De nada, passou tão rápido!

Participante: Heloísa

Centro de Línguas

Mulher

Idade: 38 anos

Tempo de trabalho no Centro de Línguas: 11 anos (5 anos na atual unidade)

Tempo de experiência na rede pública: 14 anos

Tempo de experiência total (incluindo instituições particulares): 14 anos e meio

P: O que você entende por identidade racial?

I: Como no Brasil é todo mundo tão miscigenado é até difícil falar sobre isso né? Mas eu acho que é como você se vê. Acho que é complicado falar. NO meu caso, você me vê como uma pessoa branca, mas meus bisavós eram índios, só que isso não está aparente no meu aspecto. Então acho que saber a sua história é importante. Acho que também é se reconhecer, porque tem negros que não gostam de ser chamados de morenos e outros que não querem ser chamados de negros. Então acho que você precisa conhecer sua história pra se reconhecer. Hoje em dia vejo as pessoas assumindo mais a sua identidade, se assumindo como é, com o cabelo e tal. Acho bonito isso. Porque antes tinha essa repressão da sociedade e isso está mudando. Agora raça eu acho complicado de conceituar porque acho que nem existe isso né? Somos todos humanos né? Cada um tem um aspecto, mas...

P: Mas aí quando vem aquele pesquisador do IBGE e faz aquela pergunta, você se identifica como o que?

I: Como branca, mas com esse reconhecimento de uma ancestralidade indígena.

P: Como você acha que o Brasil lida com essa questão racial, de preconceito?

I: Hoje acho que as pessoas querem falar mais sobre isso. Porque é um país racista, e existem diferentes de preconceitos: de cor, de condição social, à sexualidade. Diferentes tipos de preconceito existem. E as pessoas às vezes não querem falar porque têm medo de machucar, é um tema delicado que pode trazer à tona algo muito grande que as pessoas não querem mostrar. Por outro lado, tem aquela questão do politicamente correto. Você falar negro ou você falar preto, qual a diferença? Você...o que você prefere?

P: Depende. Porque acho que o contexto é muito importante. Se é a minha mãe me chamando de preta, é com carinho, mas se é alguém falando “sua preta!”, a intenção é de ofender né?

I: Sim, depende do contexto. Acho que temos sim que falar sobre isso e corrigir muita coisa e as pessoas têm medo de falar. Porque tem todo um movimento “não pode falar assim”, mas sem

a reflexão. A conversa sobre isso não é produtiva e não aborda o que realmente deveria ser abordado.

P: Você acha que o tratamento que a questão racial tem no Brasil é o mesmo que a questão recebe na escola ou você percebe diferenças?

I: Acho que na verdade na escola a gente trabalha pouquíssimo. A gente vê na mídia as pessoas tentando, mas na escola ainda é muito restrito. Não sei se por culpa do currículo. Não estou na escola regular, mas vejo que tem mais abertura.

P: Você acha que na escola regular há mais abertura?

I: Eu acho que sim. Aqui a gente fica muito naquelas questões que também são importantes como meio-ambiente e esquece um pouco das questões raciais. Agora há pouco na reunião estávamos falando sobre isso, como realizar um projeto pra trabalhar a questão racial e das populações negras. Aí eu lembrei do Uruguai, que tem um bairro negro em Montevideú, que é um bairro separado. Eu me lembro que na faculdade teve uma palestra e veio uma professora negra e era uruguaia e eu pensei “nossa, não conhecia nenhum uruguaio negro”. Aí ela foi contar a história desse bairro negro. Outro caso foi de um professor argentino que eu conheço que disse que a primeira vez que ele viu uma pessoa negra ele tinha 18 anos. Mas por que os negros não estão na Argentina, tem toda uma história. Porque na Argentina houve escravidão, então por que não existem negros? São coisas que a gente nem para pra pensar. A Colômbia que é tão diversificada quanto o Brasil. Então a gente estava discutindo isso, que a partir dessa realidade dos nossos vizinhos, a gente pode trabalhar muito a realidade do nosso próprio país.

P: Pela experiência de 14 anos, você teve a oportunidade de vivenciar o período antes da aprovação da lei 10639/2003 e depois da lei. E se você não está ligando o nome à pessoa, é aquela lei estabelece do ensino da história da África e a luta e a contribuição do povo negro na formação do povo brasileiro. Você acha que a partir dessa lei o debate da questão racial dentro da escola mudou?

I: Eu não percebi mudanças, de forma nenhuma. Na realidade dos centros de língua não vejo essa mudança. Já fizemos trabalho sobre racismo em sala de aula, mas não é um tema constante. Acho que não estamos trabalhando como deveríamos trabalhar.

P: E o currículo? Porque depois 2014 nós temos esse novo Currículo em Movimento e eu sei que ele foi trabalhado na maioria das escolas. A partir de então houve uma mudança no paradigma, onde agora o conteúdo precisa partir desses eixos transversais que tratam de diversidades várias. E eu quero que você me diga se a partir de 2014 houve uma mudança no sentido de trabalhar a diversidade.

I: Na verdade a gente ainda está no conteúdo, infelizmente. Acho que em espanhol a gente consegue trabalhar mais alguns temas diversificados. Trabalhamos a questão da mulher, mas não fizemos ainda essa transição e tudo ainda é muito voltado pro conteúdo e se sobrar tempo... Precisamos reestruturar o trabalho de forma que tudo que a gente faça culmine em algo maior. Mas mesmo quando a gente faz projetos, fica uns 10 minutos de cada aula pra falar e discutir o

projeto, é uma coisa à parte. No momento em que os alunos precisam apresentar o resultado do trabalho, aí eu vou deixando um pouco mais de tempo, 30, 40 minutos pra que eles possam se apresentar. Especialmente nos grupos mais avançados que eles conseguem se expressar com mais fluidez, eles falam bastante.

P: Eu queria saber como você acha que o livro que vocês escolheram aqui trata a diversidade racial. Se você acredita que os não-brancos, japoneses, índios são retratados de forma equivalente, em número e variedade e em quantidade da mesma forma que os brancos e em situações equivalentes, nas imagens, no conteúdo cultural?

I: A gente já tinha conversado sobre isso aqui. Os livros espanhóis que chegam pra nós não tem muita diversidade. Vem tudo muito engessado. O próprio vocabulário da América Latina eles não trazem. E nós estamos mais atentas a esse tipo de material.

P: Isso que eu ia perguntar se isso é uma preocupação? De ter de gente de todas as raças, diferentes aspectos físicos?

I: É sim. Na hora de trazer materiais extras, de produzir slides pra aula, porque o livro ainda é muito limitado em relação a isso.

P: Certo. E como é que a escola lida com tensões raciais, quando por exemplo um xinga o outro, ou fala do cabelo, existe alguma diretriz, algo formal? E também como você trata isso quando acontece na tua sala de aula?

I: Uma orientação de manual a gente não tem, mas eu sempre uso do que eu acredito e procuro orientar meus alunos. Sempre falo que somos todos iguais, se menino, se menina, se é gay, que o importante é o respeito. Sempre converso muito com eles. E já tive uma ocasião em sala de aula um menino que já estava em processo de transição para uma aparência feminina, ele era trans. E um colega hostilizou ele e ele respondeu “Eu sou gay, e você que seus antepassados eram escravos”. Então eu tive que parar e conversar com eles, falando sobre respeito. Acontece né? Com o aluno que veio do Nordeste, a aluna gordinha. E ele, esse aluno, ele tinha sempre uma postura de provocar, porque ele sofria né? Então ele viu o menino negro e usou isso pra machucar. A gente busca sempre nas primeiras aulas enfatizar a questão do respeito pelo outro. O preconceito também acontece muito por conta das questões religiosas né? Eles usam a religião deles pra criticar. Eu gosto de trabalhar com personalidades, coisas maravilhosas que o Mandela fez, falou. E aí trago pra eles, aponto exemplos positivos. Também trago a Rigoberta Menchú, aí eles “ai, que mulher feia”. Aí eu vou e falo, “mas você sabe quem foi ela?”. A Frida também... então busco sempre trazer essas pessoas.

P: Você acha que o papel de língua estrangeira, nesse caso espanhol, difere do papel de outras disciplinas quando a gente fala na formação da identidade, de construir uma identidade positiva, ou se entender racialmente ou perceber o outro racialmente de uma maneira mais saudável. Como você vê o papel do espanhol nesse contexto?

I: Eu acho que a aula de língua dá mais espaço pra abordar temas. Por exemplo, a gente já trata de descrição, características físicas, então já é um momento que pode ser aproveitado pra

trabalhar essas questões dentro da aula de língua estrangeira. Mas acho que nas aulas de outras disciplinas também. O professor de matemática pode usar a estatística, as invenções, os povos que já conheciam a matemática... acho que todas as disciplinas podem cumprir esse papel.

P: E o que você acha que o espanhol pode oferecer?

I: Olha, na aula de espanhol a gente pode falar de história, de literatura, pode trazer filmes, a gente pode usar textos, em um texto usando verbos, pode falar das características físicas, pode falar de palavras africanas incorporadas ao idioma. Então tem espaço pra trabalhar de várias maneiras.

P: Então, era isso, obrigada.

I: Muito obrigada.