



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

TARSILA BATISTA PASSOS

**BRANQUITUDE NORMATIVA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS:
PERPETUAÇÃO DO RACISMO E MANUTENÇÃO DE PRIVILÉGIOS.**

Salvador

2021

TARSILA BATISTA PASSOS

**BRANQUITUDE NORMATIVA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS:
PERPETUAÇÃO DO RACISMO E MANUTENÇÃO DE PRIVILÉGIOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Língua e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira.

Salvador

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Passos, Tarsila Batista

Branquitude normativa no livro didático de inglês:
perpetuação do racismo e manutenção de privilégios. /
Tarsila Batista Passos. -- Salvador, 2021.
175 f. : il

Orientador: Domingos Sávio Pimentel Siqueira.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em
Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 2021.

1. Branquitude. 2. Língua franca. 3. Livro
Didático. I. Siqueira, Domingos Sávio Pimentel. II.
Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

Dissertação defendida em 13 de dezembro de 2021 e APROVADA pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Universidade Federal da Bahia
Orientador

Prof. Dr. Gabriel Nascimento dos Santos
Universidade Federal do Sul da Bahia
Examinador Externo (Titular)

Prof^a. Dr^a. Terezinha Oliveira Santos
Universidade Federal do Oeste da Bahia /UFBA
Examinadora Interna (Titular)

Este trabalho é dedicado a:

Meus pais, Bernardo (*in memoriam*) e **Lívia**,
minhas grandes inspirações.

Meus alunos e alunas, a quem devo dedicação,
respeito, responsabilidade e amor.

Joelma Santos, minha grande referência de
intelectual.

Lílian Latties (*in memoriam*), por ser
inspiração e generosidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, aos orixás, espíritos de luz, anjos da guarda e toda e qualquer energia positiva indispensáveis para eu chegar até aqui.

A meu pai, que me impulsionou a alcançar tantos objetivos que nem eu imaginava serem possíveis, e a minha mãe, por estar sempre ao meu lado, me apoiando e vibrando com todas as minhas conquistas.

A meu irmão, Léo Passos, parceiro de vida, que acredita mais em mim do que eu mesma.

A Angelo, meu companheiro de vida, rotina, alegrias e dificuldades, pelo apoio incondicional e por sempre representar leveza num caminho tão difícil de trilhar.

Ao meu orientador, Sávio Siqueira, pela confiança, paciência, dedicação e por acreditar que chegaríamos até aqui.

A todas as professoras e professores que me ajudaram na minha caminhada acadêmica, especialmente às professoras Fernanda Mota e Denise Carrascosa, que abriram caminho para tantas reflexões e por serem inspiração na luta por uma educação antirracista. Agradeço também à querida professora Márcia Paraquett, pelo olhar cuidadoso que sempre teve com meu projeto.

A todos os meus alunos/as e ex-alunos/as, com os quais tanto aprendo e por sempre estarem abertos/as ao debate, em especial a Anderson, Thiara, Kathy, Douglas e Flávio.

Aos meus colegas de graduação, especialmente àqueles que se tornaram amigos de uma vida inteira nesses 10 anos que nos conhecemos. Ao amigo Daniel Vasconcelos, que sempre me inspirou através do exemplo de ser humano e profissional que é e por me encorajar em todos os ciclos acadêmicos. Aos queridos Elisângela e Jônatas, companheiros em todos os momentos, presenças constantes e indispensáveis na minha vida, pela paciência, por sempre entenderem minhas ausências e celebrarem todas as minhas conquistas.

À turma Vozes do Sul do PPGLinC 2018, por tanta generosidade durante esse processo, pelo companheirismo, pela leveza e pela força que todos e todas representam, fundamentais durante esse ciclo. Em especial, à Mellissa e Viviane, pelas batalhas que travamos juntas desde o primeiro dia e por nunca terem largado a minha mão. À Carlos e Marcela, por todas as contribuições, por serem referências de generosidade e pela cumplicidade, na pesquisa e nas 'resenhas'.

À minha família e amigos, pelo encorajamento e por entenderem o meu tempo, minha distância e minhas demandas. Em especial, aos meus tios Neto e Regina, por sempre estarem ao meu lado, em qualquer circunstância, feliz ou difícil. À Belle, Sara e Paty, amigas de longa data, por me ouvirem sempre e por segurarem a saudade até aqui.

Às gestoras, professores/as e funcionários/as, alunos/as e toda a comunidade escolar do Colégio Estadual Professor Aristides Souza de Oliveira, primeiro colégio que me acolheu como docente, onde tanto aprendi e onde nasceu a ideia inicial para esta pesquisa. Obrigada aos/às colegas pelas boas energias, discussões profundas sobre nossa prática pedagógica e pelo ambiente leve de trabalho. Da mesma forma, agradeço à gestão do Colégio Estadual Professora Noêmia Rêgo, minha morada atual de onde também tiro forças e inspiração para continuar na busca pelo aperfeiçoamento de minha prática pedagógica. Obrigada aos/às colegas pela torcida e incentivo e aos/às estudantes por serem meu combustível diário de amor.

Por fim, mas com um destaque especial, à Joelma Santos, sem a qual esse trabalho não seria possível. Obrigada por me acolher, pelo apoio incondicional no meu projeto e por direcionar meus caminhos. Obrigada por ser essa formadora de professores tão competente e comprometida. Obrigada pelo presente que foi seu curso de extensão e por ser a ponte para a maior rede de afeto e conhecimento que eu poderia ter, nosso grupo de pesquisa e ação. Muito obrigada a Conceição, Marieli, Ivanete, Ana Carla, Ana Rita, Bruno, Alyxandra, e Jefferson, parceiras e parceiros nessa jornada, fontes inesgotáveis de inspiração e engajamento em uma educação antirracista e afetiva.

A todos e todas que, de alguma maneira, me ajudaram a chegar ao fim de mais esta etapa tão importante na minha vida, da qual eu muito me orgulho, muito obrigada!

O que eu quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar.

RESUMO

O Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) é destinado a assegurar que os livros didáticos distribuídos nas escolas públicas brasileira estejam de acordo com a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas à Educação nacional. Atualmente, há em vigor políticas curriculares que buscam reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura de afro-brasileiros, além de combater o racismo e as discriminações através da educação. Os livros didáticos podem contribuir para ratificar ou desconstruir o racismo e o ensino-aprendizagem de inglês não fica de fora dessas discussões. Questões étnico-raciais em livros didáticos de inglês têm sido tema de estudos no Brasil há pelo menos duas décadas. No entanto, uma das lacunas identificadas em pesquisas linguísticas sobre questões raciais é a ausência do branco como tema de estudo. O segmento racial que deu origem às práticas racistas acaba ficando isento do seu lugar no que diz respeito às desigualdades raciais. Portanto, essa pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista e base documental, tem por objetivo analisar e demonstrar ‘se’ e ‘como’ os mecanismos da branquitude são acionados para reforçar a identidade racial branca como norma e naturalizar a super-representação branca e euro-estadunidense em livros didáticos de língua inglesa produzida no Brasil. Com base nos dados coletados a partir de uma coleção didática voltada para o Ensino Fundamental 2, foi feita uma análise dos conteúdos referentes à cor das pessoas representadas, às identidades sociais de raça e o modo como o status da língua inglesa como *língua franca* e a dimensão intercultural preconizadas na BNCC foram tratados em relação à representação social e discussões propostas, atestando que, a despeito de alguns pontos positivos elencados, ainda há o predomínio da representação da identidade branca como norma, com cidadania plena e uma diversidade maior de profissões nas quais foram representadas, o reforço do falante de inglês branco euro-estadunidense, além de equívocos e falta de aprofundamento ao tratar de questões pertinentes para a reflexão crítica acerca da aprendizagem da língua, na contramão da proposta dos documentos oficiais. Os resultados apontam para a legitimação da branquitude como norma de humanidade, além de relacionar os privilégios raciais dos brancos – que moldam a língua inglesa como capital cultural indispensável à mobilidade e à ascensão social – à perpetuação do racismo nos livros didáticos.

Palavras-chave: Branquitude; *Língua franca*; Livro didático.

ABSTRACT

The National Book and Textbook Program (PNLD) is intended to ensure that textbooks distributed in Brazilian public schools comply with the legislation, guidelines and official norms related to national Education. Currently, there are curriculum policies in force that seek to recognize and value the identity, history and culture of Afro-Brazilians, in addition to combating racism and discrimination through education. Textbooks can contribute to reinforce or deconstruct racism and teaching and learning English is not left out of these discussions. Ethnic-racial issues in English textbooks have been the subject of studies in Brazil for at least two decades. However, one of the gaps identified in linguistic research on racial issues is the absence of white as a subject of study. The racial segment that gave rise to racist practices ends up being exempt from its place with regard to racial inequalities. Therefore, this qualitative research, with an interpretive nature and documental basis, aims to analyze and demonstrate 'if' and 'how' the mechanisms of whiteness are activated to reinforce white racial identity as a norm and naturalize white and Euro-American over-representation in a textbook collection of English produced in Brazil. Based on the data from the collection aimed at Elementary School, we analyzed the contents referring to the color of the people represented, the social identities of race and the way in which the status of the English language as a *lingua franca* and the intercultural dimension advocated by the BNCC were treated in relation to social representation and proposed discussions, attesting that, despite some positive points listed, there is still a predominance of the representation of white identity as a norm, with full citizenship and a greater diversity of professions in which they were represented, the reinforcement of the European-American white English speaker, in addition to misunderstandings and lack of depth when dealing with relevant issues for critical reflection on language learning, contrary to suggested by official documents. The results point to the legitimation of whiteness as a norm of humanity, in addition to relating the racial privileges of whites – which shape the English language as an indispensable cultural capital for mobility and social ascension – for the perpetuation of racism in textbooks.

Key words: Whiteness; *Língua franca*; Textbook.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Representação de pessoas brancas e negras nos quatro volumes da coleção.

GRÁFICO 2 - Pessoas brancas e negras representadas em imagens ilustrativas

GRÁFICO 3- Pessoas brancas e negras representadas com identidade definida

GRÁFICO 4 - Profissões de pessoas brancas e negras com identidade definida

GRÁFICO 5 - Países de origem dos falantes de inglês representados do LD

GRÁFICO 6 - Pessoas mencionadas sem foto

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** - Way to English for Brazilian Learners 6, p. 181
- FIGURA 2** - Way to English for Brazilian Learners 6, p. 10
- FIGURA 3** - Way to English for Brazilian Learners 6, p. 11
- FIGURA 4** - Way to English for Brazilian Learners 6, p. 42
- FIGURA 5** - Way to English for Brazilian Learners 7, p. 8
- FIGURA 6** - Way to English for Brazilian Learners 7, p 10
- FIGURA 7** - Way to English for Brazilian Learners 8, p 8
- FIGURA 8** - Way to English for Brazilian Learners 8, p 10
- FIGURA 9** - Way to English for Brazilian Learners 8, p 11
- FIGURA 10** - Way to English for Brazilian Learners 9, p.8
- FIGURA 11** - Way to English for Brazilian Learners 9, p. 9
- FIGURA 12** - Way to English for Brazilian Learners 9, p.10
- FIGURA 13** – Compilado de imagens da seção Sing a Song
- FIGURA 14** - Way to English for Brazilian Learners 8, p.164
- FIGURA 15** – Filmes seção *On the screen*
- FIGURA 16** - Way to English for Brazilian Learners 9, p.142-413
- FIGURA 17** - Way to English for Brazilian Learners 9, p.145
- FIGURA 18** – Pôsteres de filmes
- FIGURA 19** - Way to English for Brazilian Learners 9, p.153
- FIGURA 20** - Way to English for Brazilian Learners 9, p.72
- FIGURA 21** - Way to English for Brazilian Learners 9, p.85
- FIGURA 22** - Way to English for Brazilian Learners 7, p.22-23
- FIGURA 23** – Pôster Underneath we are all the same
- FIGURA 24** - Way to English for Brazilian Learners 7, p.28
- FIGURA 25** – Representação de pessoas engajadas em causas sociais na coleção
- FIGURA 26** – Representação de pessoas em situação de vulnerabilidade na coleção
- FIGURA 27** – Representação de pessoas que superam adversidades na coleção
- FIGURA 28** – Representação de comportamentos positivos na coleção
- FIGURA 29** - Way to English for Brazilian Learners 7, p.74
- FIGURA 30** - Way to English for Brazilian Learners 7, p.81
- FIGURA 31** - Way to English for Brazilian Learners 7, p.83
- FIGURA 32** - Way to English for Brazilian Learners 7, p.107

FIGURA 33 - Way to English for Brazilian Learners 7, p. 172

FIGURA 34 - Way to English for Brazilian Learners 7, p. 150

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Perfil de professores de inglês por raça

TABELA 2 – Perfil de professores por titulação acadêmica

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAN	Cia Teatral Abdias Nascimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELF	<i>English as a Língua Franca</i>
ELT	<i>English Language Teaching</i>
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NTE	Núcleo Territorial de Educação
ONS	Escritório Nacional de Estatísticas (na sigla em inglês)
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático (a partir do Decreto nº 9.099/07)
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEB	Secretaria de Educação Básica
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 QUANDO ME DEI CONTA DE QUE ERA BRANCA.....	16
1.1 Introdução	16
1.2 Quebrando o espelho branco	22
1.2.1 <i>Raça e ensino de inglês: caminhos que se cruzam</i>	24
1.3 A trilha da pesquisa	27
2 DESCOBRINDO O PASSADO PARA ENTENDER O PRESENTE	35
2.1 Surgimento do conceito <i>Raça</i>	35
2.2 Expansão do inglês no rastro do colonialismo	45
2.3 Relações raciais: o caso do Brasil	50
2.4 A responsabilização do branco.....	52
2.5 Estudos críticos da branquitude	54
3 REPRESENTANDO A FICÇÃO: CONSOLIDAÇÃO DA NORMA BRANCA.....	56
3.1 O fenômeno das representações sociais	56
3.2 O racismo como representação social	60
3.3 Representações sociais e o livro didático no Brasil.....	66
3.4 O livro didático de língua estrangeira: caminho percorrido até a sala de aula.....	70
4 O LIVRO DE INGLÊS NA CIDADE MAIS NEGRA DO BRASIL	74
4.1 A coleção <i>Way to English for Brazilian Learners</i>	74
4.2 Perspectiva da coleção.....	75
4.3 Inglês como <i>língua franca</i>	77
4.4 A branquitude impressa no livro didático de inglês.....	78
4.4.1 <i>Identidades sociais de raça representadas na coleção</i>	80
4.4.2 <i>Nacionalidades e identidades sociais de raça</i>	90
4.4.2.1 Seção <i>English all around the world</i>	93
4.4.3 <i>Mecanismos da branquitude: o branco como universal</i>	104
4.4.3.1 Seções <i>Sing a song</i> e <i>On the Screen</i>	104
4.4.3.2 O Manual do Professor	112
4.4.3.3 O mito do branco-salvador	120
4.4.3.4 Superação branca.....	123

4.4.3.5 Pessoas importantes na história nacional e mundial	124
5 QUESTIONANDO A NORMA: POTENCIAL TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO.	130
5.1 Ideologia no ensino de línguas	132
5.2 Falta de (in)formação: realidade ou pretexto?	134
5.3 Educação antirracista: caminhos possíveis	143
5.3.1 Queremos mudar? Eis a questão!.....	146
5.4 Direções para a mudança: contestação da branquitude	149
5.4.1 Letramento Racial (Crítico): teoria e prática	152
UM CAMINHO SEM VOLTA	159
REFERÊNCIAS	165

1 QUANDO ME DEI CONTA DE QUE ERA BRANCA

1.1 Introdução

A primeira lembrança que tenho de uma tomada de consciência em relação às consequências da branquitude foi através de um comentário de uma pessoa muito próxima e que me marca profundamente até hoje. Estávamos aguardando na faixa de pedestres para atravessar a rua, carros passando, até que essa pessoa (branca) exclamou: “*Deus que me perdoe, mas me dá tanta raiva quando vejo um preto dirigindo um carro dele e eu não tenho um*”. Silêncio. Risos da pessoa. Era para ser uma piada, de muito mau gosto, mas eu não consegui rir. Mais de quinze anos se passaram desde então e esse comentário ainda ecoa na minha cabeça. Lembro do choque, de não conseguir entender o porquê de uma pessoa pensar assim, o porquê de se achar superior dessa forma. O porquê da palavra “raiva”.

Crescer no interior (Itabuna-Ba), em um bairro mais pobre e estudar em escola pública durante boa parte de minha formação escolar me ensinou muito sobre diferenças de classe, mas nunca tive um despertar para questões raciais tão forte. Pessoas negras sempre fizeram parte do meu círculo de convivência e a diferença racial nunca saltou aos meus olhos. Em 2003, eu me mudei para Salvador para fazer o curso de graduação na Escola de Teatro da UFBA. A mudança para Salvador, cidade mais negra fora da África, fez o assunto ‘raça’ ser mais visível para mim. Além de ser mais visível, a questão racial passou a ser mais explorada criticamente por conta do meu feliz contato com a Cia Teatral Abdias Nascimento (CAN), nascida na Escola de Teatro da UFBA em 2002, pouco antes da minha chegada. Liderados pelo então estudante de direção e ativista Ângelo Flávio, sócio fundador da companhia e hoje premiado ator e diretor, estudantes negros e negras passaram a discutir a ausência tanto do protagonismo negro na cena baiana, quanto de conteúdo epistemológico de autores/as negros/as brasileiros/as e da Diáspora na grade curricular da Universidade. Os espetáculos da companhia promoviam discussões sobre o genocídio negro nas periferias da cidade, sobre as consequências trágicas do racismo na mente Humana e os efeitos e reflexos sociais na atualidade da abolição ‘inconclusa’ em 13 de maio de 1888. Mesmo que ainda encarado como um problema distante de mim, um “problema dos negros”, enfrentado por eles que, na prática, não me dizia respeito, ter tido acesso a essas discussões foi determinante para a minha formação.

Já na segunda minha graduação, no Instituto de Letras da UFBA, cursando língua estrangeira moderna – Inglês, a questão racial foi mais aprofundada através das minhas incursões pela Literatura. O primeiro livro em inglês que li foi o segundo livro da trilogia de Chinua Achebe, ícone da literatura nigeriana, *No longer at ease*. O livro me arrebatou de um

jeito que ainda não consigo explicar. Logo depois, li o primeiro livro da trilogia, *Things fall apart*¹. A violência do processo de colonização, assim como suas consequências em território africano, mesmo que através desse recorte apenas com a Nigéria como pano de fundo, ficaram escancaradas para mim como nunca antes, como em nenhuma aula de história.

A partir de então, me dediquei a ler autoras e autores negros e negras que escreviam em língua inglesa, sempre que eu tivesse escolha, sobretudo para fazer trabalhos acadêmicos durante a graduação, que era voltada para a formação em língua inglesa. Eu não cursei Letras Vernáculas, pois o curso noturno do Instituto de Letras da UFBA contempla apenas uma habilitação, ou vernácula ou de língua estrangeira da escolha do/a estudante. Por esse motivo, eu lia mais autores e autoras estrangeiros/as. Quanto mais eu lia e conhecia autores/as como Chinua Achebe, Chimamanda Adichie, Alice Walker, Wole Soyinka, Ngũgĩ wa Thiong'o, Maya Angelou, Toni Morrison, Angela Davis, bell hooks, além das brasileiras Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Djamila Ribeiro, dentre outros e outras, mais minha consciência racial se expandia e eu me entristecia. Entender os esquemas que tentam justificar tantas opressões, partindo de grupos cuja cor da pele se assemelha à minha e me sentir responsável também por isso, mesmo que indiretamente, era inevitável.

Concluí o meu curso de graduação, me tornei professora de inglês da educação básica pública e escolhi o Subúrbio Ferroviário de Salvador como local de trabalho. O Subúrbio Ferroviário compreende um conjunto de 22 bairros de Salvador. É uma região periférica da cidade, conhecida pela linha ferroviária que ligava o bairro da Calçada, na Cidade Baixa, até o bairro suburbano de Paripe, na região noroeste de Salvador. Escolhi a região do Subúrbio porque sempre ouvia falar de pessoas que já trabalhavam na rede estadual que, apesar de todas as dificuldades e carências existentes nos bairros periféricos, os/as estudantes tinham um vínculo maior com a escola por morarem no mesmo bairro onde estudam, o que fortalece a comunidade escolar e possibilita uma melhor relação com a comunidade local. Trabalhei durante três anos num colégio em São João do Cabrito e atualmente sou lotada numa escola no bairro de Valéria, também um bairro periférico, mais conhecido, infelizmente, por ser um dos bairros mais violentos de Salvador. Em ambos, o perfil de estudantes é o mesmo: têm um profundo vínculo com a escola, sendo geralmente filhos e filhas de ex-alunos/as dos mesmos colégios, moradores do bairro que se conhecem e com quem convivem diariamente dentro e fora da escola.

¹ O terceiro livro da trilogia é o *Arrow of God*.

Em relação à minha prática pedagógica, um misto de alegria e conflito me dominava e domina até hoje – a alegria de dar aulas para estudantes de escola pública, como eu fora um dia, e conflito por lecionar uma das disciplinas que mais enfrentam resistência por parte dos estudantes, a tal da língua estrangeira (LE). A resistência com a língua é também minha, o conflito de ser a língua global mais falada no mundo dos negócios, imperialista, imposta pela colonização, da globalização, como é vista por muita gente. Conflitos meus desde a época da graduação. Como convencer meus alunos e alunas da importância desse conhecimento, de entender outras culturas, de se apropriar desse idioma como uma estratégia de resistência?

Gabriel Nascimento, pesquisador, escritor e professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em sua tese de doutorado, teoriza sobre as estratégias de professores/as negros/as de língua inglesa, que ressignificam o signo raça como uma via de resistência no ensino de línguas. Nascimento (2020) fala de racialização no ensino de inglês que acontece em diversas instâncias. Centros privados de idiomas, por exemplo, representam um local de poder ao qual pessoas brancas têm mais acesso e em cujo espaço estudantes negros/as que se interessam pelo idioma experimentam a solidão, por serem uma minoria presente, e o descrédito, como se não fossem capazes de aprender o idioma. Essa é uma forma de racialização do ensino de inglês, que acontece também ao ser constatado que a maioria dos/as professores de inglês são brancos/as e normalmente professores/as negros/as são descredibilizados e precisam provar o tempo todo que sabem a língua que estão ensinando. No caso da atuação na educação básica, normalmente supõe-se que professores/as negros/as são professores/as de outras disciplinas, sobretudo da área de Ciências Humanas e o fato de se tratarem de professores de língua estrangeira causa surpresa. A racialização também se confirma quando estudantes negros/as, sobretudo em contexto de escola pública, se interessam pelo idioma e enfrentam descrédito da própria família, que não consegue vislumbrar vantagens no aprendizado da língua estrangeira.

A comunidade escolar geralmente contribui para esse descrédito, quando afirma que estudantes “mal sabem o português direito, imagine aprender inglês”, visão internalizada e repetida pelos/as próprios/as estudantes, o que comprova a baixa autoestima linguística e racial (NASCIMENTO, 2020). Segundo o autor, essas são algumas das máscaras brancas que habitam a ‘zona do não-ser’ (FANON, 2008) de professores/as e estudantes no que concerne ao ensino-aprendizagem de inglês, máscaras que podem ser ressignificadas, ao invés de serem reproduzidas, através de estratégias de reação à racialização. A língua inglesa pode ser encarada como estratégia de emancipação e capacitação. Se formar em instituições brancas ou ‘branqueadas’, como prefere o autor, é uma forma de resistir. Levar um ensino de qualidade a

estudantes que não teriam acesso a ele e tentar demovê-los da ideia de que são incapazes, de que só é possível aprender o idioma se viajarem para fora do país ou com o objetivo de viajar para fora do país, em suma, lutar contra o sistema de limitações imposto pela racialização do ensino da língua e que afetam diretamente estudantes são estratégias de resistência. Aprender o idioma, sair da zona do não-ser imposta pela racialização do ensino de inglês, é resistir.

Essas inquietações permeavam a minha cabeça e eu, que sempre pensei em um mestrado na área de Literatura com um projeto voltado para a tradução de textos de autoras negras do inglês para o português, acabei arrebatada pela docência e pela vontade de pensar estratégias de ensino/aprendizagem de inglês em contexto de escola pública. Assim surgiu minha vontade de propor um projeto de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA. Não sabia como, com que tipo de pesquisa, nem em que teorias me embasar. Tudo era muito novo na área de Linguística Aplicada, mas eu sabia que queria falar de questões étnico-raciais, sobretudo por trabalhar com estudantes majoritariamente negros. Entendia que eu precisava entender as questões dos/as estudantes, dificuldades, anseios, problemas, adotando uma pedagogia crítica.

Mais de um ano depois, já com as disciplinas cursadas, a pesquisa tomando forma, decidi me inscrever no curso de extensão ofertado pela doutoranda Joelma Santos, também do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, que se encaixava perfeitamente no meu projeto: “Questões étnico raciais e culturas de matriz africana no ensino de língua inglesa”. Mais perfeito, impossível! Teria todo o direcionamento necessário acerca das questões étnico-raciais. Formamos um grupo de discussões bastante engajado e transformador para as vidas dos/das participantes, professoras e professores de inglês de Salvador, público-alvo da pesquisa. E, de repente, eu me vi no papel inverso. O grupo era composto em grande maioria por mulheres negras, poucos homens negros ou pardos. E lá estava eu, a “representante branca”, junto com uma outra colega de profissão. Porém, esta última, por ter ligação com o candomblé, religião de matriz africana e muito difundida em Salvador, tinha um algo a mais de identificação com o grupo. Num instante eu passei a ser a principal referência branca do grupo, a pessoa que não tinha experienciado situações raciais dolorosas que sempre emergiam nas discussões, que apresentava o ponto de vista de quem não tinha a dimensão da profundidade do problema, e que estava ali para absorver todo o aprendizado dentro de uma experiência ainda mais transformadora e importante para mim.

Já pela metade do curso fui apresentada ao conceito de banquitude – *whiteness*. Já ouvia falar sobre o termo, mas ainda não tinha lido de forma aprofundada sobre ele. A banquitude seria entendida como traços da identidade racial do branco brasileiro, de acordo com Maria

Aparecida Bento, psicóloga e ativista brasileira, diretora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, que atua na redução das desigualdades raciais e de gênero no ambiente de trabalho. Organizadora do livro *Psicologia Social do Racismo*, em parceria com Iray Carone, também pesquisadora sobre relações raciais no Brasil, Bento (2014) chama atenção para o “silêncio, omissão ou distorção” no que diz respeito à participação do branco nas desigualdades das relações raciais brasileiras. Estudar e problematizar somente o negro ao tratar das desigualdades raciais, segundo Bento, reitera que este, em tese, é um problema apenas do negro, excluindo o papel do branco no problema.

O silenciamento do papel do branco nas diferentes dimensões das desigualdades raciais, mesmo entre os brancos que combatem a opressão, é problematizado por Bento. Segundo ela, esse seria o primeiro sintoma da branquitude: reconhecem as desigualdades raciais, mas não as associam à discriminação, como se esse fosse um “legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes” (BENTO, 2014, p.27).

Com as leituras, automaticamente, pensei na minha pesquisa, pois era o que eu estava fazendo – falando do outro, do problema do outro, da falta de representação do outro. Bento (2014), nos seus escritos, cita as pesquisas de Edith Piza (1998), estudiosa branca que se dedicou ao estudo dos brancos e que destaca alguns pontos sobre a branquitude, como não ter de pensar sobre o significado de ser branco. Ser branco, segundo Piza, seria uma hierarquia em um contexto de ideologia e de prática da supremacia branca. Inevitável lembrar da história da raiva do “preto dirigindo o carro”, contada na abertura deste capítulo, e a minha tomada de consciência sobre a branquitude, mesmo sem saber nomear e conceituar o termo naquele momento.

Bento (2014) também faz referência ao trabalho de Janet Helms (1990), que descreve seis estágios de desenvolvimento do que essa autora chama de evolução de uma possível identidade racial branca não racista. Os estágios são nomeados como: *contato*, *desintegração*, *reintegração*, *falsa independência*, *imersão/emersão* e *autonomia*. O *contato* é descrito por Helms (1990) como uma curiosidade ou medo de pessoas negras, baseada em estereótipos aprendidos ao longo do tempo, a fim de restringir a consciência das questões raciais. Segundo a autora, há pessoas que podem permanecer nesse estágio para sempre. Outras, através de diversas experiências e interações, entram no estágio de *desintegração* e passam a compreender o racismo institucional e cultural. Surgem os sentimentos de culpa, vergonha, raiva por entenderem os privilégios dos quais se beneficiam e perceberem o papel dos brancos na manutenção desses privilégios. Caso o sentimento de culpa e vergonha continuem predominando, a pessoa atinge o estágio da *reintegração*, que pode causar uma readequação do

sistema de crenças para justificar o racismo, culpar as vítimas e gerar medo e raiva contra negros por conta do mal-estar emocional. Ainda de acordo com Helms, é comum brancos estagnarem nesse estágio.

Por outro lado, se esse sentimento de culpa é combatido, é possível mudar para o estágio da *falsa independência*, o primeiro estágio de uma identificação racial positiva. O indivíduo discorda dos privilégios dos brancos, validam os esforços das pessoas negras que enfrentam o racismo, mas ainda não consegue se enxergar como uma pessoa branca e antirracista ao mesmo tempo.

Numa busca por uma maneira mais ‘confortável’ de ser branco, de se conectar à sua própria identidade branca e de ser antirracista, desenvolve-se a o estágio da *imersão/emersão*. Esse estágio geralmente é acompanhado por uma profunda preocupação com o entendimento e a conexão com outros brancos que estão ou têm lidado com questões ligadas ao racismo. Um caminho adotado pode ser ler sobre pessoas brancas antirracistas e buscar modelos de mudança através de pessoas que passaram por processos semelhantes de desenvolvimento de identidade.

Finalmente, no estágio de *autonomia*, há a internalização de uma nova percepção do que é ser branco. Inicia-se um processo contínuo de “esforços pessoais para confrontar a opressão e o racismo em sua vida cotidiana” (BENTO, 2014, p. 44), uma busca ativa pela justiça social, o que exige abertura a novas formas de pensar aspectos culturais e raciais. Os estágios identificados por Helms (1990) apontam caminhos para uma identificação racial positiva como pessoa branca, que entende que se beneficia de privilégios que fazem parte de uma estrutura racista de sociedade que vai além de nosso controle, e se propõe a se tornar um/a antirracista ativo/a, agente de mudanças efetivas.

Ler sobre os estudos de Piza e Helms me trouxe alívio e discernimento transformado em combustível para a pesquisa. Me enxerguei em cada um daqueles estágios. A cena sobre o carro se tornou ainda mais significativa para mim, ponto chave de tomada de consciência e mudança. O sentimento de culpa desencadeado depois do meu contato com as questões raciais abordadas nas obras literárias estrangeiras e brasileiras já mencionadas anteriormente, a raiva dos brancos responsáveis por todo um sistema de opressão muito bem elaborado para o benefício de uns e opressão de outros, o incômodo de ser branca e, conseqüentemente, ser beneficiada por esse sistema de opressão, ficaram muito aflorados em mim durante bastante tempo e permanecem latentes, é preciso admitir.

Mesmo assim, eu ainda não havia materializado as fases de *imersão/emersão* e *autonomia* até ler sobre branquitude e as coisas começarem a se encaixar e a fazer sentido. Com essa tomada de consciência, decidi continuar falando das relações raciais no ensino de língua

inglesa em contexto de escola pública, mas colocando o ‘branco’ em questão, ou seja, marcar o não marcado (NASCIMENTO, 2021). Evidenciar as marcas da desigualdade, o excesso de representatividade do branco, ou seja, daqueles que habitam a zona da existência, ou a ‘zona do ser’. E não apenas por esse ser o meu ‘lugar de fala’ (RIBEIRO, 2017), ou seja, o lugar de pessoa branca que eu ocupo socialmente, no qual eu me reconheço, a partir do qual eu posso falar com propriedade; esse é também o meu *lócus* de enunciação atual, que Nascimento (2021) elucida que não é um lugar determinado, encerrado. Embora em meu caso esta seja uma posição supostamente estável, visto que eu ocupo o lugar dos que habitam a ‘zona do ser’, esse *lócus* foi produzido a partir do conhecimento e compreensão de outras vozes que já falam dessa importância de marcar o não marcado e das minhas recentes experiências vividas, sobretudo acadêmicas.

Minha escolha de tratar de questões étnico-raciais, de falar de uma educação antirracista sendo uma pessoa socialmente branca já foi questionada em apresentações da pesquisa antes de eu ter me aprofundado nos estudos sobre a branquitude. Na época me “justifiquei” me amparando na Lei No. 10639/03² que está em vigor, que tornou obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de todo o território brasileiro e que a minha obrigação era aplicá-la na minha prática pedagógica, além do meu público de estudantes ser caracterizado por estudantes negros e negras em sua maioria. Portanto, eu estava tentando buscar formas de contemplar os interesses deles e delas na minha prática, ou seja, tentava focar em estratégias que possibilitassem aos/às estudantes ‘trazerem seus corpos de volta’, (NASCIMENTO, 2021), levantando questionamentos para que eles/elas pudessem agir politicamente contra as narrativas racistas. Eu, realmente, acreditava nisso na época do questionamento e ainda o considero válido. Porém, agora percebo que falar do que é silenciado e de quem silencia pode trazer muito mais contribuições para a pesquisa do que o contrário. Como reflete o referido autor, para trazer o corpo de volta é necessário marcar o não-marcado, isto é, “marcar o *lócus* de enunciação que permanece pressuposto, mas que deve passar ao mundo do posto” (NASCIMENTO, 2021, p. 67).

1.2 Quebrando o espelho branco

Quando se fala raça, hoje, no contexto da ‘educação das relações étnico-raciais’ fala-se na importância de um ajustamento civilizacional de prestação de contas, de ajustes com relação a uma grande dívida histórica surgida a partir do longo período de escravidão imposta a africanos pelos brancos e sofrida por africanos. Aliás, quando se

² A Lei No. 10639/03 estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo das escolas brasileiras.

fala raça, parece que se visualiza exclusivamente a raça negra. Talvez se tenha que voltar à pergunta sobre a ‘raça branca...’ (PINHEIRO, 2014, p. 112-113).

A Lei No. 10639/2003 tornou obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de todo o território brasileiro. Desde sua sanção, muitos estudos e pesquisas têm promovido debates acerca de sua aplicabilidade em todas as disciplinas do currículo escolar, inclusive no ensino da língua inglesa; acerca da formação de professores e professoras e instrumentalização para um ensino que inclua questões étnico-raciais com propriedade e conteúdo representativo; sobre o impacto na identidade de estudantes negros e negras; pesquisas com sugestão e criação de materiais de apoio para diversas disciplinas e níveis de ensino; análises e adaptações de materiais didáticos para que contemplem o que preconiza a lei, dentre outros temas pertinentes à grandiosidade e importância do tema na educação e na sociedade brasileira.

A criação dessa lei é resultado da ação do Movimento Negro Brasileiro, protagonista desse processo histórico de luta que transformou saberes emancipatórios em reivindicações que se tornaram políticas públicas (GOMES, 2017). A referida lei é apenas uma dessas conquistas. Na introdução de seu livro *O Movimento Negro Educador*, Nilma Lino Gomes (2017) afirma que o Movimento Negro tem um papel fundamental como educador, articulador de saberes e sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Intelectuais e pesquisadores(as) negros(as) são responsáveis por muito do que sabemos sobre educação para relações raciais, questões da diáspora africana no Brasil, ações afirmativas, reconhecimento e representatividade, sendo “produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos de nossa sociedade” (GOMES, 2017, p. 16). Segundo a autora, nunca a Universidade produziu, debateu e aprendeu tanto sobre as desigualdades raciais como no momento atual da luta pelas ações afirmativas.

A educação das relações étnico-raciais é um tema bastante abrangente. O Movimento Negro vem construindo um “projeto educativo emancipatório” que visa à educação como processo de formação humana e reeducação do negro e da negra sobre si mesmos através de um processo social, cultural, pedagógico e político sobre seu lugar de direito na sociedade brasileira. Além disso, visa à reeducação dos “outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas” (GOMES, 2017, p. 130).

Uma das lacunas identificadas nas pesquisas relacionadas às questões étnico-raciais no Brasil é a “reeducação dos outros segmentos étnico-raciais”, sobretudo o segmento que deu origem às práticas racistas em séculos de opressões que tanto necessitam ser reparadas, o

branco. Para alguns autores dos estudos sobre a branquitude citados/as neste trabalho (BENTO (2014); PIZA (2014); PINHEIRO (2014), CARDOSO (2008, 2010, 2011, 2014a, 2014b); LOPES (2013, 2016), FRANKENBERG (2004), SCHUCMAN (2012), existe uma isenção do lugar do branco no que diz respeito às desigualdades raciais e essa característica se reflete nas pesquisas. Pensando nessa lacuna e propondo articular questões étnico-raciais ao ensino de línguas, desenvolvi a presente pesquisa.

1.2.1 Raça e ensino de inglês: caminhos que se cruzam

Aliar questões raciais e ensino de língua inglesa faz todo sentido para a discussão proposta, uma vez que muitas teorias criadas, discursos e posicionamentos ao longo da História, sobretudo em relação à colonização e violência, acabam se vinculando ao inglês. Alastair Pennycook, estudioso da linguagem e suas práticas sociais e culturais, por exemplo, explica um pouco a respeito dessa relação:

Me parece, tendo estado envolvido por muitos anos com o ensino do inglês como segunda língua ou língua estrangeira, que existem ligações profundas e indissolúveis entre as práticas, teorias e contextos do ensino de inglês e a história do colonialismo. Tais conexões, quero sugerir, são muito mais profundas do que traçar paralelos entre a atual expansão global do inglês e a expansão colonial que o precedeu. Em vez disso, quero argumentar que as teorias e práticas da ELT [Ensino de Língua Inglesa] que emanam das antigas potências coloniais ainda carregam os traços dessas histórias coloniais, tanto devido à longa história de conexões diretas entre o ensino de inglês e o colonialismo quanto porque tais teorias e práticas derivam de culturas europeias mais amplas e dessas ideologias que são produto do colonialismo. Em certo sentido, então, o ensino de inglês é um produto do colonialismo não apenas porque é o colonialismo que produziu as condições iniciais para a disseminação global do inglês, mas porque foi o colonialismo que produziu muitos dos modos de pensar e agir que ainda fazem parte do Ocidente. A cultura europeia / ocidental não apenas produziu o colonialismo, mas também foi produzida por ele; o ensino de inglês não apenas foi carregado nas costas do colonialismo para os cantos distantes do Império, mas também foi produzido por essa viagem (PENNYCOOK, 2002, p. 19 *apud* NASCIMENTO, 2019, p. 59).

Entender esses modos de pensar que levaram à ação e opressão através do colonialismo e correlacioná-los com as teorias raciais, o imperialismo, a expansão da língua inglesa, o questionamento dos estudos críticos da branquitude articulados ao ensino de inglês é o caminho a ser trilhado por esta pesquisa. Dentre as possibilidades de relacionar minha área de atuação como professora de inglês na educação básica estadual com o debate das questões étnico-raciais tanto no ensino quanto na expansão da língua inglesa, escolhi o material didático como objeto de investigação. O livro didático (doravante LD) é considerado um guia e um material de suporte importante, muitas vezes o único, tanto para professores quanto para aprendizes

(SIQUEIRA, 2010), servindo como fonte principal de insumo linguístico e cultural, assim como base para a prática de sala de aula de aprendizes (SIQUEIRA, 2012). No entanto, os LDs não servem apenas a fins didáticos; eles têm um papel político importante e são carregados de ideologia (RAJAGOPALAN, 2012). Com base nisso, acredito ser relevante explorar a coleção didática que é base para a minha prática pedagógica como professora de inglês numa escola pública estadual de Salvador, com a finalidade de identificar como as questões étnico-raciais, tema que sempre busco articular em minhas aulas, estão sendo abordadas no principal material de apoio que tenho ao meu alcance no trabalho com os/as estudantes.

Para tanto, nesta pesquisa de mestrado, analisei a coleção *Way to English for Brazilian Learners*, da Editora Ática, de autoria de Claudio Franco e Kátia Tavares (2018), pois esta foi a coleção adotada não apenas na unidade escolar onde eu sou lotada, mas em todas as escolas públicas estaduais de Salvador. Esta coleção foi selecionada através do edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (doravante PNLD) para o ano de 2020 (BRASIL, 2019b), destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas para os anos finais do Ensino Fundamental das redes estaduais, municipais e distrital que estarão disponíveis até o ano de 2023 nas unidades escolares, quando serão substituídas por novos livros selecionados através de um novo edital. Geralmente, as coleções selecionadas para o ensino fundamental são utilizadas durante quatro anos, duração de um ciclo do segmento dos anos finais – do 6º ao 9º ano. Para a seleção das coleções didáticas é adotado o modelo de escolha que melhor se encaixe às necessidades de cada estado. No caso do PNLD 2020 – Obras Didáticas, o modelo escolhido pela rede de ensino do estado da Bahia resultou na distribuição da mesma coleção didática de língua inglesa para todas as escolas de Salvador e região metropolitana, conforme será melhor explicado posteriormente. Por essa razão, acredito ser ainda mais relevante a iniciativa dessa pesquisa, por se tratar de um material que fará parte da prática pedagógica de centenas de escolas, não apenas isoladamente na unidade escolar da qual faço parte.

A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2020 tem a finalidade de garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica. Um dos critérios da avaliação objetiva assegurar que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (BRASIL, 2017) – documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos/as os/as alunos/as devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades

da Educação Básica. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, orientada, segundo seu texto, pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (doravante DCNs) (BRASIL, 2001) – normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Antes da implantação da BNCC, os currículos pedagógicos das escolas eram criados com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) – diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais relativos a cada disciplina, que permanecem válidos como documentos orientadores não obrigatórios. Tal obrigatoriedade em todos os currículos de todas as redes do país, públicas e particulares, foi transferida para a BNCC após sua aprovação.

No que tange ao ensino de língua inglesa, vale destacar uma mudança principal na transição dos PCNs para a BNCC. No primeiro, a língua inglesa tinha o status de língua estrangeira, aquela do ‘estrangeiro’, oriunda de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido. Já no documento norteador atual, a língua inglesa adquire status de *lingua franca*, ou seja, a língua que várias pessoas, que falam idiomas diferentes, adotam para se comunicarem entre si, deslocando a língua de um modelo ideal de falante para um modelo mais real, com suas diferenças culturais e variações linguísticas decorrentes das situações de uso e das comunidades que a falam.

É importante destacar que a versão aprovada da BNCC tem sido bastante tensionada (SANTANA; KUPSKE, 2020), tanto pela exclusão da possibilidade de outras línguas integrarem o currículo (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019, SILVA; TRAMALLINO, 2020), já que a BNCC apresenta o inglês como componente curricular obrigatório, sem orientação de ofertas de outros idiomas de acordo com as necessidades de cada comunidade escolar, quanto pelo conflito epistemológico (DUBOC, 2019) observado entre a normatividade, consenso e padronização proposta no currículo nacional comum e a natureza fluida e situada atribuída aos recentes debates sobre Inglês como Língua Franca (ILF). Contudo, para fins da presente pesquisa, me vinculo a Duboc (2019) a qual propõe um olhar positivo para a presença do ILF na BNCC, considerando os preceitos trazidos no texto introdutório na tentativa de romper com práticas convencionais, sobretudo em relação à visão da língua inglesa que contempla a interculturalidade, não apenas os países hegemônicos. Resta saber se esses preceitos são colocados em prática nas coleções didáticas.

Outro critério de avaliação proposto no edital do PNLD 2020 é a conformidade aos preceitos legais instituídos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – diretrizes que orientam a formulação de projetos comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas e empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. As obras didáticas que não obedecem aos preceitos propostos neste documento, dentre outros, são excluídas durante a seleção. A coleção que será analisada nesta pesquisa foi aprovada neste edital, logo, subentende-se que a obra está em conformidade no que diz respeito às questões étnico-raciais e as implicações deste debate nos materiais didáticos, como, por exemplo, a necessidade de explorar a diversidade racial e cultural – tanto em relação a raça e etnia, quanto no que toca a diversidade linguística do inglês como língua do mundo.

A falta de diversidade dos materiais didáticos de língua inglesa é uma realidade e uma questão explorada por estudiosos/as do tema desde a criação da Lei No. 10639/03 e a inclusão dos livros didáticos de língua estrangeira (inglês e espanhol, à época) no PNLD, o que ocorreu apenas em 2011. Com o pioneirismo de Ferreira (2012, 2013, 2014), investigações recentes (SANTOS, 2011; SMITH, 2013; CAMARGO; FERREIRA, 2014; MASTRELLA-DE-ANDRADE; RODRIGUES, 2014, CONTI; MASTRELLA-DE-ANDRADRE, 2015; DAMBRÓS, 2016; BEZERRA; NASCIMENTO; FERREIRA, 2018) têm demonstrado que a identidade racial branca ainda é vista como norma no LD de inglês, que trazem uma ideia de população homogênea, além de propagar uma ideologia que valoriza a cultura estadunidense ou inglesa, considerando-as superiores às demais (CAMARGO; FERREIRA, 2014). Em suma, os LD de inglês ainda pecam na adequação à proposta da Lei No. 10639/03.

1.3 A trilha da pesquisa

Correntemente, as pesquisas que relacionam identidades sociais de raça em materiais didáticos de língua estrangeira dão foco à presença de estereótipos e falta de representação de pessoas negras. Isto posto, pretendo, na direção do que é proposto pelos estudos críticos da branquitude, contribuir com o tema dando ênfase ao lugar do branco no tocante às desigualdades raciais, investigando a atuação do currículo oculto (FERREIRA, 2014) que privilegia um perfil hegemônico de sociedade.

Para tanto, pretendo analisar e demonstrar ‘se’ e ‘como’ os mecanismos da branquitude são acionados para reforçar a identidade racial branca como norma e naturalizar a super-representação branca e euro-estadunidense numa coleção didática de língua inglesa produzida no Brasil. Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 1994)

de base documental (CELLARD, 2008; LUDKE, ANDRÉ, 1986; SÁ-SILVA et al. 2009) que buscou responder as seguintes perguntas:

1. Qual é a cor predominante das pessoas representadas na coleção *Way to English for Brazilian Learners* usada no meu contexto escolar?
2. Como as identidades sociais de raça são representadas na referida coleção?
3. De que modo o status da língua inglesa como língua franca e a dimensão intercultural propostos na BNCC são tratados em relação à representação social e às discussões apresentadas na coleção analisada?

Para Moita Lopes (1994), a investigação de natureza interpretativista faz-se bastante adequada ao tipo de dados de trabalhos dessa natureza, em especial porque no caso da proposta que aqui delinheiro, a investigação envolve uma pluralidade de vozes em ação no mundo social, relacionando questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Segundo o autor,

Na visão interpretativista, os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação, não são passíveis de padronização. O único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstróem. E é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais – ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social (MOITA LOPES, 1994, p. 332).

A realidade constituída por atores sociais se expressa de diversas formas. Uma delas é através dos documentos produzidos nos mais variados contextos. Lüdke e André (1986) defendem a importância do uso de documentos em investigações educacionais. Segundo os autores, os documentos – leis, normas, pareceres, regulamentos, livros, estatísticas, arquivos escolares, dentre outros – representam uma fonte natural, estável e rica de informações que pode servir de base para diferentes estudos e dos quais podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

Diante da abundância de tipos de documentos e das inúmeras formas de agrupá-los, Cellard (2008) propõe uma divisão que balizará essa pesquisa. O autor divide os documentos entre arquivos públicos (arquivos governamentais, jornais, revistas, periódicos e quaisquer documentos distribuídos), privados (documentos diversos com acesso mais restrito) e pessoais. No caso desta pesquisa, que se utiliza da análise documental como método de coleta de dados, serão utilizados arquivos públicos educacionais – livro didático e documentos referenciadores da Educação pertinentes para a análise.

Cellard (2008) também chama atenção para a necessidade de avaliar adequadamente e com um olhar crítico a documentação que se pretende analisar, propondo cinco dimensões de

avaliação. A primeira delas é o contexto, ou seja, o exame do contexto social global – a conjuntura política, econômica, social e cultural – em que o documento foi produzido, contexto no qual seu(s) autor(es) e leitores aos/às quais ele foi destinado mergulhavam. Para Cellard, (2008, p. 299), “tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc.”.

O exame do contexto social global, imprescindível para esta pesquisa, foi feito no Capítulo 2, *Descobrendo o passado para entender o presente*, no qual investigo o surgimento do conceito de raça, a etimologia do termo, como o racismo foi concebido, as motivações para a sua criação e os procedimentos cuidadosamente arquitetados através da ciência para a sua legitimação social e acadêmica. Logo após, detalho o papel da linguagem nesse processo de legitimação, evidenciando o imbricamento entre a disseminação das ideias sobre raça, as práticas, teorias e contextos do ensino de inglês e a história do colonialismo, culminando no legado do imperialismo linguístico e suas consequências. Por fim, abordo como esses contextos histórico e linguístico se refletem aqui no Brasil, dando origem ao chamado mito da democracia racial brasileira. Reflito, ainda, sobre os estudos críticos da branquitude que evidenciam o papel do branco nessa construção racial e como os privilégios da branquitude são mascarados através das estruturas de poder.

As reflexões delineadas no Capítulo 2 são fundamentais para o desenvolvimento da segunda dimensão de avaliação dos documentos a serem analisados, a dos autores, já que, conforme Cellard (2008, p. 300), “não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever”. O autor chama atenção para o fato de que, sobretudo num passado relativamente distante, apenas os indivíduos que pertenciam à classe considerada ‘instruída’ podiam expressar seus pontos de vista por meio da escrita, sendo necessário, portanto, ler nas entrelinhas e compreender o que os outros viviam. Lüdke e André (1986, p. 40) corroboram com essa visão e afirmam que o propósito da análise documental é, também, o de “fazer inferência sobre os valores, sentimentos, intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos”. Dessa forma, adicionam os autores, “essas escolhas dos autores devem ser consideradas um dado a mais na análise” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40).

Portanto, com o intuito de investigar as intenções implícitas presentes no objeto de estudo transmitidas por seus autores, no Capítulo 3, *Representando a ficção: consolidação da norma branca*, articulo os mecanismos retóricos e políticos da branquitude descritos no capítulo anterior com os mecanismos culturais e sociais também envolvidos do processo de

estabelecimento da hegemonia branca. Em seguida, associo a consolidação do branco como norma com o fenômeno das representações sociais e seu papel na sedimentação das narrativas hegemônicas reproduzidas pela linguagem no nosso imaginário coletivo. Finalmente, destaco a influência do fenômeno das representações sociais na educação, evidenciando seu papel de naturalização das hierarquias raciais no livro didático, sobretudo no de língua inglesa, idioma que é extremamente atravessado por relações de poder, assim como os discursos por trás de sua oferta como componente obrigatório na educação básica brasileira.

Outras duas dimensões da análise documental apontadas por Cellard (2008) são a *autenticidade e a confiabilidade do texto*, que, no caso do livro didático usado no contexto em que a pesquisa aconteceu, por ser um documento público selecionado por um edital público (PNLD 2020, já referido), não cabe questionamentos dessa ordem. Já a *natureza do texto* (teológica, médica, jurídica, educacional, etc) é de fácil identificação, se tratando de documentos do âmbito educacional. Por fim, Cellard (2008) aborda os *conceitos-chave e a lógica interna do texto*, que consiste numa precaução de delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos, avaliando sua importância e seu significado, segundo o contexto preciso em que eles são empregados.

Neste sentido, para auxiliar no processo de inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens (BARDIN, 2016) contidas nos objetos de investigação de uma pesquisa de natureza qualitativa, é recorrente a utilização da análise de conteúdo como método de análise de dados, adotado neste trabalho. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é um recurso utilizado quando se pretende compreender para além dos significados imediatos dos dados, ir além das aparências. É um método sutil que corresponde à superação da incerteza de que o que se julga ver na mensagem estará efetivamente contida lá e que essa visão possa ser partilhada por outras pessoas. Além disso, o método pode proporcionar o enriquecimento da leitura, uma vez que conteúdos e estruturas que confirmam ou não aquilo que se pretende demonstrar e elementos de significações que conduzam a descrição de mecanismos inicialmente não compreendidos podem ser descobertos e esclarecidos.

Ainda segundo a autora, a análise de conteúdo possui duas funções: uma tentativa exploratória que aumenta a predisposição para a descoberta, chamada de função heurística, e a função de servir para provar hipóteses ou afirmações provisórias, confirmando ou infirmando o que se pretende verificar, ou seja, a função de administração da prova. Ambas podem coexistir e se complementarem. A análise pode acontecer “às cegas”, aplicada de maneira quase aleatória, podendo “fazer surgir hipóteses que, servindo então de guias, conduzirão o analista a elaborar as técnicas mais adequadas à sua verificação” (BARDIN, 2016, p. 36) ou já

direcionada a uma problemática teórica, em que os analistas poderão “‘inventar’ novos instrumentos suscetíveis, por sua vez, de favorecer novas interpretações”. No decorrer deste processo “torna-se necessário saber a razão *por que* se analisa, e explicitá-la de modo que se possa saber *como* analisar. Daqui, a necessidade de especificar hipóteses e de enquadrar a técnica dentro de um perfil teórico” (BARDIN, 2016, p. 133). No caso desta investigação, como já exposto, já havia uma problemática teórica direcionada à análise dos dados.

Sobre os procedimentos da análise de conteúdo, a autora cita a descrição analítica do conteúdo das mensagens através de procedimentos sistemáticos e objetivos. Esta é a proposição de análise por categorias homogêneas, exaustivas, exclusivas e adequadas, regras nem sempre aplicáveis, como afirma a autora. É um primeiro passo na análise e, a partir do tratamento das mensagens que foram categorizadas e descritas, é possível inferir conhecimentos sobre estas mensagens, deduzir saberes dos conteúdos, tais como as causas ou antecedentes da mensagem e sua possível consequência. A articulação entre a superfície dos textos, descrita e analisada e a dedução lógica dos fatores que determinam essas características, auxiliam na fundamentação do passo final, que é a interpretação dos dados.

Segundo Bardin (2016, p. 125), a análise de conteúdo apresenta as seguintes etapas no seu processamento:

1) Pré-análise: em que o pesquisador vai realizar a "escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final";

2) Exploração do material: que consiste num estudo aprofundado do material, orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico e que envolvem procedimentos como a codificação, a categorização e a classificação, buscando sínteses coincidentes e divergentes de ideias;

3) Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação: em que resultados brutos tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas simples (porcentagens) permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas na análise. A partir dos resultados, o analista pode propor “inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Em suma, é preciso codificar o material, transformar os dados brutos para atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão que podem servir de índices, ou seja, um sistema de análise categorial (classificação de palavras por conceitos-chave ou títulos conceituais).

Nessa direção, no Capítulo 4, *O livro de inglês na cidade mais negra do Brasil*, a princípio, eu explico as etapas do edital do PNLD 2020, através do qual a coleção analisada foi

selecionada, e detalho informações sobre como se deu o processo de escolha da referida coleção no estado da Bahia, meu contexto de atuação. Então, retomo conceitos-chave da perspectiva da coleção importantes para balizar a análise da coleção didática, tais como concepção de linguagem adotada e objetivos da coleção. Discorro, também, sobre os documentos referenciais nos quais os autores da coleção se embasaram para a sua criação com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), destacando competências e princípios pertinentes para a investigação. Além disso, contextualizo brevemente o conceito de inglês como *língua franca*, presente na fundamentação da coleção, refletindo a mesma orientação que aparece na teoria da BNCC ao embasar o ensino do componente “Inglês” e não mais “Língua Estrangeira Moderna”. Por fim, parto para a apresentação dos dados quantitativos e qualitativos coletados levando em consideração os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Analisar e demonstrar SE e COMO os mecanismos da branquitude são acionados para reforçar a identidade racial branca como norma e naturalizar a super-representação branca e euro-estadunidense na coleção *Way to English for Brazilian Learners*, usada no meu contexto escolar.

Objetivos específicos

- Identificar a cor predominante das pessoas representadas na referida coleção.
- Analisar como as identidades sociais de raça são representadas na coleção analisada.
- Investigar de que modo o status da língua inglesa como língua franca e a dimensão intercultural propostos na BNCC são tratados em relação à representação social e às discussões apresentadas na coleção analisada.

Apresentados os dados e tendo em conta a temática ou o questionamento inicial, procedo com a análise. A análise é desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), e inclui, geralmente, o corpus da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico. No caso desta investigação sobre a qual ora escrevo, busquei analisar o conteúdo de forma que contribua para a desconstrução de conceitos, ideias e comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial, procurando entender o livro, refletir sobre as suas ideologias, entender o contexto socioeconômico e cultural em que ele foi elaborado e apontar os equívocos que conduzem a uma leitura da identidade social branca como a identidade humana universal.

Focar o branco na pesquisa é uma forma de procurar preencher uma lacuna nas teorias das relações raciais, que só começou a ser questionada a partir da inserção de negros e negras no campo da pesquisa científica como produtores de conhecimento acadêmico. Essa lacuna foi identificada pelo historiador e sociólogo Lourenço Cardoso, um dos principais estudiosos contemporâneos sobre branquitude no Brasil. Em sua dissertação de mestrado, Cardoso (2008) notificou a escassez do branco como tema nas pesquisas sobre as relações raciais no país. Contudo, ao atualizar o mesmo estudo em 2011, ele constatou que, no início deste século, a branquitude se faz emergente na produção acadêmica.

Em 2017, Tânia Muller, antropóloga e professora de relações étnico-raciais, e Lourenço Cardoso organizaram o livro *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Kabengele Munanga, antropólogo brasileiro-congolês, uma das principais referências nos estudos sobre o racismo na sociedade brasileira, foi responsável pelo prefácio onde ele ressalta a importância de se romper o silêncio na literatura intelectual brasileira e a incorporação da temática da Branquitude como categoria de análise do racismo brasileiro.

A fim de verificar como os estudos sobre branquitude tem se delineado na produção acadêmica nos últimos anos, fiz uma busca no catálogo de teses e dissertações³ da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em setembro de 2021, constatando que há, sim, uma emergência do tema. Encontrei 177 pesquisas com as palavras-chave branquidade ou branquitude: 122 dissertações de mestrado e 54 teses de doutorado. Porém, no que concerne à grande área do conhecimento de Linguística, Letras e Artes, apenas 16 trabalhos foram encontrados – 09 na área de Letras, 03 em Artes, 01 em Literatura Comparada, 01 em Língua Portuguesa, 01 em Teatro e 01 em Teoria Literária. Nenhum destes trabalhos relacionam o tema com o ensino-aprendizagem de línguas, objetivo do presente trabalho, o que torna este estudo pioneiro no tema.

Ao analisar o contexto brasileiro de produção de conhecimento acadêmico, Ana Amélia Laborne (2017, p. 92), que entende a branquitude como “um comportamento social, a partir de uma situação estruturada de poder, baseada numa racialidade tida como neutra, não nomeada, mas sustentada pelos privilégios sociais continuamente experimentados”, articula o lugar de poder da branquitude com as instituições, como a universidade, poder esse que deve ser entendido como “um sistema global interligado, com diferentes inflexões e implicações, dependendo do contexto no qual é produzida” (LABORNE, 2017, p. 96).

³ Uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país que pode ser acessada através do site: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>

Tratando desse assunto que envolve a branquitude e as instituições de ensino, construí então o Capítulo 5, *Questionando a norma: potencial transformador da educação*, no qual eu associo os resultados que emergiram na análise, que apontam para a perpetuação do racismo como forma de manutenção de privilégios da hegemonia branca, com o conceito de ideologia, elucidando como ela se manifesta através do livro didático. Advogo pela necessidade de se colocar em foco, ao invés do apagamento de representação de outros grupos raciais minorizados, muito embora sejam maioria representativa em nosso país, a presença constante e a insistência da branquitude em se colocar como padrão de humanidade. Abordo também a importância de se entender como o poder sutil e mascarado opera na estrutura da sociedade brasileira onde impera a hegemonia branca para reconhecer que os valores, ideologias e intenções por trás de quaisquer iniciativas educacionais, contexto desta pesquisa, são influenciadas por essa dinâmica, tais como, elaboração de material didático, seleção, avaliação e escolha de materiais didáticos, formação de professores/as, incluída no currículo universitário, formação continuada e condições de trabalho para possibilitar o acesso a informação para o desafio de debater questões étnico-raciais no contexto escolar. Todas essas instâncias envolvem relações de poder e indivíduos que são atravessados por essas relações de poder, responsáveis por perpetuá-las mesmo que ‘inconscientemente’. Em seguida, identifico algumas dificuldades de se colocar em prática uma educação antirracista, assim como aponto caminhos possíveis para tal à luz de pesquisadores/as que tratam do tema no contexto nacional e internacional, com protagonismo para o Letramento Racial Crítico, corrente cunhada por Aparecida de Jesus Ferreira (2006) aqui no Brasil. Além dos capítulos citados, a dissertação conta ainda com uma breve Conclusão e Referências.

Reflico, aqui, que pesquisadores e pesquisadoras assumem posições políticas na produção de conhecimento que está relacionada com a construção de identidade do próprio sujeito que produz esse conhecimento. Portanto, como produtora de conhecimento, através deste trabalho, busquei destacar o lugar de privilégio associado à (minha) identidade branca, numa tentativa de romper com as práticas racistas. Para isso, foi necessário entender o percurso que deu origem aos privilégios dos quais me benefico nos tempos atuais, rota que será traçada no capítulo a seguir.

2 DESCOBRINDO O PASSADO PARA ENTENDER O PRESENTE

A questão da Branquitude, segundo Laborne (2017), precisa ser examinada de forma mais aprofundada em diferentes contextos. No conteúdo deste capítulo, encontram-se reflexões sobre os privilégios raciais dos brancos ao moldarem a língua inglesa como capital cultural indispensável à mobilidade e ascensão social. Uma língua que foi trabalhada como ferramenta do colonialismo e atrelada ao imperialismo britânico, fortalecida no pós-independência das colônias, ganhando status de língua oficial em praticamente todas as ex-colônias, e, mais recentemente, promovida como língua global. E isso só foi possível por conta de “uma invenção; uma ficção; uma construção social; uma ilusão que se materializa nas relações sociais” (BOAVENTURA, 2020, p. 66). Para Phillipson (1992) e Pennycook (2007), o inglês como língua internacional foi criado, promovido e sustentado em benefício das potências ocidentais, do capitalismo global, do mundo desenvolvido, do centro sobre a periferia ou da ideologia neoliberal.

Para fazer essa relação de raça e ensino de línguas, de início, investigo o surgimento do conceito de raça, a etimologia do termo, como o racismo foi concebido, as motivações para a sua criação e os procedimentos cuidadosamente arquitetados através da ciência para a sua legitimação social e acadêmica. Logo após, detalho o papel da linguagem nesse processo de legitimação, evidenciando o imbricamento entre a disseminação das ideias sobre raça, as práticas, teorias e contextos do ensino de inglês e a história do colonialismo, culminando no legado do imperialismo linguístico e suas consequências. Por fim, abordo como esses contextos histórico e linguístico se refletem aqui no Brasil, dando origem ao chamado mito da democracia racial brasileira. Reflito, ainda, sobre os estudos críticos da branquitude que evidenciam o papel do branco nessa construção racial e como os privilégios da branquitude são mascarados através das estruturas de poder.

2.1 Surgimento do conceito *Raça*

A etimologia do termo raça é foco de grande controvérsia. Para Sílvio de Almeida, advogado, filósofo e professor universitário, autor de *Racismo Estrutural* (ALMEIDA, 2019), o significado do termo sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, inicialmente, entre plantas e animais e, posteriormente, entre seres humanos. Fenômeno da modernidade, a noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos remonta a meados do século XVI.

Nessa mesma direção, em seu livro *Crítica da Razão Negra*, o filósofo camaronês Achille Mbembe explica que o termo ‘Negro’ é o resultado de um longo processo histórico de produção de questões de raça. O autor alega que o termo tem origem ibérica e “só vai aparecer num texto escrito de língua francesa no início do século XVI. Será, portanto, apenas no século XVIII, isto é, no zênite do tráfico de escravos, que se torna, definitivamente, de uso corrente” (MBEMBE, 2014, p. 76).

O sentido do termo raça não é fixo, varia de acordo com as circunstâncias históricas em que é utilizado, é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. Gabriel Nascimento, professor e autor de *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo* (NASCIMENTO, 2019) corrobora com a visão de Almeida (2019), ressaltando que o racismo tanto é produzido quanto se afirma nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas. No entanto, o autor amplia a discussão apontando o papel da língua na materialização das formas de dominação do racismo. Nas suas palavras, “uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura” (NASCIMENTO, 2019, p. 19, grifo do autor).

Atualmente, admite-se que o conceito de raça não é compreendido como um conceito biológico. Dessa forma, Nascimento (2019) defende que as dimensões da construção desse conceito como discurso, formação discursiva e texto precisam ser desnudadas já que o sistema de colonialidade (QUIJANO, 1997), isto é, o fenômeno histórico e cultural com origem no colonialismo que se propagou mantendo a lógica de relações coloniais de poder, se deu dentro dos sistemas linguísticos. Para tanto, alguns pontos relevantes para a pesquisa acerca do surgimento do conceito e termo raça serão pontuados a seguir.

Lilia Schwarcz, historiadora e antropóloga brasileira, autora do livro *Espectáculo das raças* (1993), afirma que a época das grandes navegações inaugura um momento na história ocidental em que a percepção da diferença entre os homens torna-se tema de debate e reflexão. A conquista de terras desconhecidas levava a novas concepções e posturas que eram refletidas nas narrativas de viagem, aliando fantasia a realidade. Os “novos homens” eram frequentemente caracterizados através das narrativas de viagens como diversos em sua natureza e seus costumes descritos como ‘estranhos’, suaviza a autora.

Sobre esse período histórico, Nascimento (2019, p. 19) afirma que foi o racismo do mundo ocidental que, na expansão através das grandes navegações, “narrou o que não era europeu e o que não era Ocidente para afirmar, de maneira contundente, o que era Europa e o que era Ocidente”. Portanto, nessa lógica, “alguns povos passaram a ser racializados enquanto outros, os que racializavam, se constituíram como universais” (NASCIMENTO, 2019, p. 19,

grifos do autor). Esse tipo de narrativa é apenas um dos exemplos da capacidade da língua de representar o mundo, que foi amplamente usada para criar, desdobrar e recriar o racismo.

Nesse contexto, Almeida (2019) trata das circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça:

A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana. Se antes desse período ser humano relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas (ALMEIDA, 2019, p. 18).

Nessa linha de pensamento, Schwarcz (1993, p. 37) complementa afirmando que, a partir da segunda metade do século XVIII, as imagens que detratam o Novo Mundo se intensificaram, “simetricamente correspondentes ao maior conhecimento e colonização desses novos territórios”.

Já a filósofa e política alemã Hannah Arendt, no livro *As origens do Totalitarismo* (1989), na Parte II, dedica um capítulo que trata do imperialismo, para a discussão do pensamento racial antes do racismo. De acordo com a autora, o “germe” do que veio a ser o poderio racista é encontrado no “século criador de nações” surgido na França, “país amante da humanidade” (ARENDR, 1989, p. 192), como foi também apontado por Almeida e Mbembe citados anteriormente.

Almeida (2019, p.19), mais uma vez, destaca o momento em que o homem se torna, além de sujeito, objeto do conhecimento, através da observação de suas múltiplas facetas e diferenças “enquanto ser vivo (biologia), que trabalha (economia), pensa (psicologia) e fala (linguística)”. Isso ocorre a partir do projeto iluminista surgido na França, que defendia o poder da razão em detrimento da fé com otimismo igualitário e a noção da perfectibilidade de todas as sociedades. O homem passa a ser comparado e classificado em diferentes grupos com base nas características físicas e culturais, surgindo a distinção filosófico-antropológica entre ‘civilizado’ e ‘selvagem’, dando lugar, no século seguinte, para o ‘civilizado’ e ‘primitivo’. Nesse sentido, nos diz Pennycook (2002), o iluminismo europeu foi cúmplice do colonialismo, já que o desenvolvimento de suas ideias ocorreu ao mesmo tempo que a disseminação violenta da atividade colonial.

As revoluções liberais, de acordo com Almeida (2019), se fundamentaram no iluminismo para travar guerras contra as instituições absolutistas e o poder tradicional da

nobreza. Nesse contexto, destaca-se o conde de Boulainvilliers, nobre francês que, segundo Arendt, plantou a semente da divisão por raças, preconizando a existência de diversos povos de diferentes origens na França. O conde interpretou a história da França como a história de duas nações diferentes, uma delas de origem germânica, que teria conquistado habitantes antigos e imposto suas leis, estabelecendo-se como classe governante, a chamada nobreza, baseando-se no “direito de conquista” e na “necessidade de obediência ao mais forte”. Como o rei queria representar tanto a nobreza quanto o povo como um todo, ele passou a combater a monarquia e a propor que seus companheiros nobres negassem a origem com o povo francês. Em uma associação com o sentido moderno, era como se os habitantes originais da França fossem os nativos, súditos dos descendentes de conquistadores, não do rei, e que mereciam ser nomeados como franceses por direito de nascimento (ARENDR, 1989, p. 192,193).

A autora considera que essa ideia de basear o direito de um povo na conquista, um dado histórico, resultado das “qualidades naturais” do povo conquistado, é o embrião das ideias raciais. O conde é, portanto, apontado como um antinacional que representava muitos dos nobres que se consideravam uma casta governante à parte, que se sentia mais próxima de estrangeiros de “mesma condição” do que de seus compatriotas. Em outras palavras, os franceses foram os primeiros a insistirem na ideia de superioridade germânica antes mesmo da Alemanha e da Inglaterra. Arendt, assim, afirma que as ideias de Boulainvilliers demonstram sua utilidade como arma política quando a Revolução Francesa (1789-1799) forçou grande parte da nobreza da França a procurar refúgio naqueles dois países. (ARENDR, 1989, p. 193)

As revoluções inglesa (1640-1688), americana (1765-1791) e francesa (1789-1799) são citadas por Almeida (2019) como o ápice de um processo de transição das sociedades feudais para a sociedade capitalista em que a composição filosófica do homem universal se mostrou fundamental para a vitória da civilização. Como aponta o autor,

Esta mesma civilização que, no século seguinte, seria levada para outros lugares do mundo, para os primitivos, para aqueles que ainda não conheciam os benefícios da liberdade, da igualdade, do Estado de direito e do mercado. E foi esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou *colonialismo* (ALMEIDA, 2019, p. 26-27).

Arendt usa uma frase de Tocqueville (1805-1859), pensador político, historiador e escritor francês, que considera “admiravelmente precisa” ao se referir a esse momento histórico: “O século XVIII, ‘acreditava na variedade das raças, mas na unidade da espécie humana’” (ARENDR, 1989, p. 207). Porém, o projeto de *civilização* iluminista baseada na liberdade e igualdade universais, segundo Almeida (2019), não se sustenta e sofre sua derrocada a partir de

1791 com a Revolução Haitiana. O autor explica que o povo negro haitiano, escravizado pelos franceses, tomou o controle do país e proclamou independência em 1804, pois os colonizadores não reconheciam a igualdade pregada pela Revolução Francesa em relação a eles nem o direito à liberdade. O caso dos haitianos tornou evidente que nem todos os indivíduos eram reconhecidos como seres humanos, ou seja, a civilização não poderia ser partilhada por todos.

É nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania (ALMEIDA, 2019, p. 20).

Além do caso haitiano, Arendt cita os casos da Inglaterra e Estados Unidos, que tinham um problema de convivência para resolver por conta da abolição da escravatura, que acirrou os conflitos internos ao invés de solucionar as dificuldades, e tiveram que lidar com o problema racial na política prática. Segundo a autora, a abolição da escravatura nas possessões britânicas em 1834 e a discussão que precedeu a Guerra Civil Americana (1861-1865) causaram confusão na opinião pública na Inglaterra, o que criou um solo fértil para as várias doutrinas “naturalistas” que surgiram nessas décadas e que serão melhor exploradas nesse capítulo mais adiante.

Nesse momento, no século XIX, começam a se configurar as teorias racistas na Ciência, o que é definido atualmente como ‘racismo científico’. O conde de Gobineau (1816-1882), diplomata, escritor e filósofo francês, hoje considerado um dos mais importantes teóricos do racismo, é apontado por Arendt como aquele que transformou em elaborada doutrina histórica uma opinião, já aceita de modo geral entre a nobreza francesa, dizendo haver descoberto a lei secreta da queda das civilizações e elevado a história à dignidade de ciência natural.

Essa “descoberta” de Gobineau foi publicada no *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, em 1853, e se tornou fundamental para as teorias racistas da história, considerado um dos primeiros trabalhos sobre eugenia⁴ e racismo publicados no século XIX. Ele afirmava que a mistura de raças (miscigenação) era inevitável e levaria a raça humana a graus sempre maiores de degenerescência física e intelectual. Para Arendt, o conde “inventou o racismo quase que por acaso, reformulando a ideia de que os melhores homens galgam necessariamente ao topo da sociedade” (ARENDR, 1989, p. 203). Ela explica que Gobineau tomou partido na questão

⁴ Conceito criado na Inglaterra em 1883, difundido especialmente nos Estados Unidos e na Alemanha, com finalidade essencialmente social, apesar da aparência científica de “melhorar” geneticamente a população, mas que intencionava a exclusão de elementos indesejados da sociedade com o cruzamento de pessoas com boas características genéticas, no critério imposto por eles.

da escravidão americana e construiu todo um sistema próprio para explicar o conflito básico entre negros e brancos. No entanto, só alcançaria sucesso junto à ‘elite’ apenas 50 anos mais tarde, quando suas obras conquistaram grande popularidade em decorrência da Primeira Guerra Mundial.

A partir de um evento político – o declínio da nobreza – o conde propôs uma teoria para a definição e criação de uma ‘elite’ que substituísse a aristocracia. Essa elite podia ser formada apenas pela afirmação de que se *sentiam* como nobres. Para isso, bastava aceitar a ideologia racial para provar o fato de ser ‘bem-nascido’. Em sua análise, Arendt defende que “essa nova aristocracia racial iniciou o ‘inevitável’ declínio da humanidade num supremo esforço de destruí-la” (ARENDR, 1989, p. 204).

Sobre o momento histórico que marca especificamente o início do racismo inglês, Arendt (1989) aponta a Revolução Francesa e atribui esse início a Edmund Burke (1729-1797), filósofo, teórico político e orador irlandês, reconhecido como o fundador do conservadorismo moderno. Segundo a autora, ele denunciou violentamente os ideais de Igualdade, Liberdade e Fraternidade da Revolução Francesa tendo em vista que a desigualdade social era a base da sociedade inglesa. Portanto, a autora afirma que os ingleses foram capazes de desenvolver pensamentos racistas numa base nacional mesmo antes do fim do século XIX (através da semente plantada por Boulainvilliers).

Burke, por sua vez, argumentou sobre a herança vinculada dos ingleses em afirmar e assegurar sua liberdade. Segundo ele, uma herança recebida dos antepassados e que deveria ser transmitida à posteridade “como um patrimônio pertencente especialmente ao povo deste reino, sem qualquer referência a outros direitos mais genéricos e anteriores” (ARENDR, 1989, p. 206). Como resultado, todas as classes assimilaram esses valores e a preocupação da ideologia racial inglesa com as teorias da hereditariedade e a eugenia, seu equivalente moderno, como afirma a autora. Esse tipo de pensamento obteve enorme repercussão e prestígio nos meios acadêmicos e políticos do século XIX.

As mudanças na concepção de natureza humana e a importância da interpretação racial culminaram no debate entre os autores monogenistas e poligenistas, duas grandes vertentes que se propunham a pensar a origem do homem. Os monogenistas defendiam a humanidade una, de acordo com as escrituras bíblicas. Essa vertente foi dominante no Ocidente até meados do século XIX. Já os poligenistas, como é explicado por Arendt (1989), negavam o monogenismo e qualquer relação entre as raças humanas e acreditavam em vários centros de criação correspondentes às diferenças raciais observadas. Não estipulavam uma superioridade racial predestinada, mas isolavam arbitrariamente todos os povos, dividindo o mundo entre ‘Leste’ e

‘Oeste’, e promoveram a discriminação entre indivíduos de origem mista, considerados como não seres humanos, já que, sob tal perspectiva, não pertenciam a raça nenhuma. Com isso, ajudou, por exemplo, a evitar casamentos inter-raciais nas colônias britânicas.

Nesse momento, o homem, antes objeto filosófico, tornou-se objeto científico. Almeida (2019) ressalta essa mudança em que a diversidade humana passa a ser explicada a partir de modelos da biologia e da física. As diferenças entre as raças – morais, intelectuais e psicológicas – são apontadas através de características biológicas e ambientais. Ou seja, os comportamentos lascivos, imorais e violentos, e a pouca inteligência, são mais característicos em indivíduos de pele não branca que vivem no clima tropical.

Desse modo, ainda segundo Almeida (2019), conclui-se que a raça opera a partir de dois registros básicos: como característica biológica, atribuída a algum traço físico, ou como característica étnico-cultural, associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, denominado por Frantz Fanon como “racismo cultural” – o racismo que se quer racial, individual, determinado pelo genótipo e pelo fenótipo, transformando-se em uma forma de existir.

Sobre a versão poligenista e o fortalecimento de uma interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos, Schwarcz (1993) destaca o nascimento da frenologia e da antropometria, teorias que levavam em conta o tamanho e proporção do cérebro dos diferentes povos para interpretar a capacidade humana. Simultaneamente, surgia uma nova craniologia técnica, que incluía a medição do índice cefálico.

Blanckaert (2001), historiador francês, afirma que a antropometria nasceu na Europa e nos Estados Unidos a partir da necessidade de classificar os povos e distribuí-los por grupos diferenciados, com o objetivo de esclarecer o lugar biológico do homem na natureza e delimitar, não sem uma estereotipia, a particularidade de suas raças. Apoiados pela antropometria, nascem os estudos antropológicos diretamente vinculados às ciências físicas e biológicas, em sua interpretação poligenista. Entendida como um ramo das ciências naturais, a antropologia dedicava-se sobretudo à medição craniométrica, material considerado privilegiado para a análise dos povos e de sua contribuição.

Nessa linha de raciocínio, Schwarcz (1993) destaca a relevância do poligenista Georges Cuvier (1769-1832), naturalista e zoólogo francês, apontado como o responsável pela introdução do termo “raça” na literatura mais especializada em inícios do século XIX, inaugurando a ideia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos. Ele acreditava na existência de três raças distintas: o caucasiano (branco), o mongol

(amarelo) e o etíope (preto). Para fazer essa diferenciação, utilizava critérios estéticos, formas do crânio e nível de civilização.

Este mesmo Cuvier foi o responsável pela investigação e medição, com fins científicos, do corpo de Sarah *Saartjie* Baartman (1789–1815) – conhecida como a "Vênus Hotentote", mulher negra do povo *khoisan* (nascida no Vale do rio Gamtoos, atual África do Sul) que foi exibida como aberração em eventos na Europa no início do século XIX, inicialmente em Londres e em todo o Reino Unido e, posteriormente, vendida à França.

Após a morte de Sarah, em 1815, Cuvier também foi o responsável pela autópsia e dissecação do corpo dela, usado para estudos científicos e exposições públicas, o que ajudou a moldar a ciência racista europeia. A partir desses estudos em ossos fósseis, Cuvier passou a considerar os africanos negros como a raça humana mais degradada com formas grosseiras, cuja inteligência não agrega nada e não leva a um governo regular.

Outro poligenista citado por Schwarcz (1993), o médico escravista da Filadélfia, Samuel George Morton (1799-1851), cientista da “Escola Americana de Poligenia”, utilizava crânios como material de análise. Seus estudos estabeleceram paralelos físicos e morais entre as populações dos Estados Unidos e do Egito, de acordo com a autora. Tanto Morton quanto Cuvier são representantes da Antropologia Física, cujos métodos craniométricos foram reformados por Paul Broca (1824-1880), famoso anatomista e craniologista francês defensor das teorias poligenistas. Broca fundou a Sociedade Antropológica de Paris, em 1859.

Para Broca (1864), as diversidades humanas observáveis eram um produto das diferenças na estrutura racial. O crânio também era seu principal elemento de análise e acreditava-se que, a partir dele, seria possível comprovar a inter-relação entre inferioridade física e mental a fim de chegar à reconstrução de “tipos”, “raças puras”. A hibridação humana era condenada, já que se supunha a esterilidade das “espécies miscigenadas”. Essas teses deram origem ao paralelo entre a não-fertilidade da mula e uma possível esterilidade do “mulato”, por exemplo. A Broca é atribuído o crédito de ter reformado os métodos craniométricos com uma minúcia sem precedentes, segundo Blanckaert (2001). Ele foi consagrado, na França e no exterior, como o fundador da antropologia moderna. Após a morte dele, em 1880, surgiu o "manual operatório" da raciologia.

Ainda sobre a ideologia racial inglesa, a influência do poligenismo foi longa e duradoura, segundo Arendt, mas acabou sendo derrotada e substituída pelo darwinismo, que partia do princípio da hereditariedade, acrescentando o princípio político do século XIX, o “progresso”. Schwarcz atribui à publicação e divulgação de *A origem das espécies*, em 1859, o momento em que o embate entre poligenistas e monogenistas começa a amenizar. No entanto,

muitas foram as interpretações do texto que desviavam do perfil originalmente esboçado por Charles Darwin (1809-1882).

Sobre o ponto específico, Arendt (1989, p. 208) detalha alguns conceitos do darwinismo, doutrina segundo a qual “o homem é aparentado não apenas com os outros homens, mas também com a vida animal”, “a existência de raças inferiores mostra claramente que somente diferenças graduais separam o homem do animal, e “uma forte luta pela existência domina todos os seres vivos”. Com isso, essa doutrina fornece “as armas ideológicas para o domínio de uma raça ou de uma classe sobre outra, podendo ser usado tanto a favor como contra a discriminação racial”.

Na visão de Schwarcz (1993), o livro de Darwin tinha uma linguagem acessível, alcançando um público amplo, apesar do enfoque estritamente biológico. Então, esses conceitos como “competição”, “seleção do mais forte”, “evolução” e “hereditariedade” passaram a ser aplicados na psicologia, na linguística, na pedagogia, na sociologia e na política, significando uma base de sustentação teórica para práticas de cunho bastante conservador. Porém, Arendt afirma que, inicialmente, o darwinismo era manejado na Inglaterra pelos anticolonialistas nas décadas de 70 e 80 do século XIX, como assinala a autora:

Para a discussão política, o darwinismo oferecia dois conceitos importantes: a luta pela existência, com a otimista afirmação da necessária e automática “sobrevivência dos mais aptos”, e as infinitas possibilidades que pareciam haver na evolução do homem a partir da vida animal, e que deram origem à nova “ciência” da eugenia (ARENDT, 1989, p. 209).

O momento de mudança acontece quando morre a doutrina da conquista e as classes dominantes da Inglaterra e a hegemonia inglesa nas colônias já não estava absolutamente segura. A França passou por situação semelhante com os haitianos – que, motivados pela exploração e violência do sistema colonial escravista francês, lutaram pelo fim da escravidão através da revolução haitiana, iniciada em 1791 e conquistaram independência em 1804. Da mesma forma, a própria Inglaterra teve que ceder à abolição da escravatura em suas possessões em 1834 e enfrentar a discussão que precedeu a Guerra Civil Americana – que explodiu em 1861. Esse contexto evidenciava que não havia garantia de que os mais ‘aptos’ hoje continuariam os mais ‘aptos’ amanhã.

Portanto, Arendt analisa que a outra parte do darwinismo – a evolução do homem a partir da vida animal (em outras palavras, a eugenia) – sobreviveu. Para a autora, as doutrinas evolucionistas estavam alinhadas com o amor-próprio da classe média do século XIX, na medida em que aliavam o conceito de hereditariedade às realizações pessoais e traços de caráter individuais. Arendt (1989, p. 211) afirma que a classe média “queria cientistas que provassem

que os ‘grandes homens’ e não os aristocratas eram os verdadeiros representantes da nação em que se personificava o ‘gênio da raça’”, proporcionando uma fuga ideal da responsabilidade política.

O nacionalismo inglês, para a autora, foi estimulado por uma classe média que nunca havia se emancipado da nobreza, trazendo em si um germe da ideologia racial. Esse germe se transformaria no elo de união entre os homens que habitavam colônias distantes, já que as Ilhas Britânicas eram separadas do mundo por fronteiras naturais. O elo de descendência comum, origem comum e língua comum não garantiam mais o domínio, como no caso dos Estados Unidos e outras colônias que evidenciavam tendência de um desfecho de ruptura semelhante.

Arendt cita, então, Charles Dilke (1843-1911), autor de *Greater Britain* (1869), que considerava colonizadores britânicos como parte da nação britânica e não via suas terras como meras colônias. Para aproximar esses cidadãos britânicos, Dilke falou de “saxonidade” em seu livro, palavra que, segundo a autora, “parecia ter o dom de seduzir e trazer de volta à pátria até mesmo o povo dos Estados Unidos” (ARENDR, 1989, p. 212). A autora explica que, na obra de Dilke, a palavra saxonidade tinha um sentido político para uma nação que já não era coesa e se referia à origem comum, à hereditariedade, à ‘grandeza da raça’ que já envolvia a terra e que teria como destino cobri-la no futuro, se tornando um laço de confiança num espaço sem limites.

Fundamentados nesse “elo”, os colonizadores ingleses se espalharam por toda a terra com a ideia de “missão nacional”, ideia que cresceu durante muito tempo desprovida de influências raciais nos países cujos povos aspiravam à nacionalidade, mas que demonstrou a sua afinidade com a ideologia racial a partir desse contexto de perda de hegemonia. Schwarcz (1993) endossa esse pensamento ao afirmar que são conhecidos os vínculos que unem a base de sustentação teórica para práticas de cunho conservador, através do darwinismo, ao imperialismo europeu, “que tomou a noção de ‘seleção natural’ como justificativa para a explicação do domínio ocidental, ‘mais forte e adaptado’” (SCHWARCZ, 1993, p. 44). Almeida (2019) detalha um pouco mais esse período:

[...] a primeira grande crise do capitalismo, em 1873, levou as grandes potências mundiais da época ao imperialismo e, conseqüentemente, ao neocolonialismo, que resultou na invasão e divisão do território da África, nos termos da Conferência de Berlim de 1884. Ideologicamente, o neocolonialismo assentou-se no discurso da inferioridade racial dos povos colonizados que, segundo seus formuladores, estariam fadados à desorganização política e ao subdesenvolvimento (ALMEIDA, 2019, p. 21).

Ao fim e ao cabo, segundo Arendt, Benjamin Disraeli (1804-1881) foi o primeiro estadista inglês a ressaltar repetidamente a sua crença nas raças e na superioridade racial como

fator determinante na história e na política, estendendo o poder imperial britânico até a Ásia, na única colônia considerada como um problema populacional e cultural. Em 1876, ele fez da rainha da Inglaterra a imperatriz da Índia, considerou sua colônia no sudoeste asiático como pedra fundamental de um Império e quis cortar os laços que uniam o povo inglês às nações do continente. Disraeli, desta forma, introduziu uma política de administração cuidadosamente planejada, cujo objetivo era o estabelecimento de um corpo permanente que governaria por meio de medidas administrativas, afirma a autora. Isso significou o estabelecimento de uma casta exclusiva num país estrangeiro cuja única função era o domínio, não a colonização. Para tanto, o racismo iria ser realmente um instrumento indispensável, uma vez que “vislumbrava a ameaçadora transformação do povo de uma nação em ‘raça pura’ primorosamente organizada, que se considerava a ‘aristocracia da natureza’” (AREDNT, 1989, p. 213-214).

Feita esta breve incursão pelo conceito de raça, discutirei na próxima seção o papel da língua inglesa na construção do discurso colonialista e como ela se beneficiou desse discurso construído pela branquitude e da prática colonial para se espalhar pelo mundo, tornando-se, atualmente, *língua franca* global.

2.2 Expansão do inglês no rastro do colonialismo

Pennycook (2002) acredita que o colonialismo não deve ser visto apenas como um período histórico, mas deve ser entendido em termos de seus legados ao pensamento e à cultura europeus. Em seu trabalho, ele tenta localizar maneiras pelas quais certos discursos, certos posicionamentos ao longo da História, se vinculam ao inglês e como certos textos em inglês estão interligados com o projeto colonial.

Para fazermos um paralelo entre a construção do conceito “raça” através da ciência e do papel do inglês na disseminação e legitimação desse conceito, contribuindo para a materialização das formas de dominação do racismo, precisamos destacar a trajetória da língua inglesa como uma “companheira de impérios” que a alçou ao status de língua global. Oliveira (2017), em sua dissertação de mestrado, faz um panorama bem didático sobre a empreitada colonialista britânica que, entre diversos movimentos de diferentes naturezas, levou a língua inglesa a todos os continentes nos mais remotos cantos do mundo desde o século XV. Segundo o autor, a língua inglesa inicialmente chegou a territórios situados a milhares de quilômetros de Londres, capital britânica, como Índia, Austrália e Nova Zelândia, e regiões no extremo sul do planeta, como as Ilhas Falkland – ou Malvinas – as quais receberam colonos ingleses que, de

forma direta ou indireta, impuseram seu idioma, dando pouca ou nenhuma importância às línguas locais faladas naquelas regiões.

Em seguida, os ingleses chegaram à América – o Novo Mundo. Em 1607, se instalaram na América do Norte, onde hoje é o território dos EUA e em 1760 aportaram onde hoje é o Canadá. Nos séculos XVII e XVIII chegaram às ilhas do Caribe, momento histórico do tráfico de africanos escravizados em que o inglês – língua de muitas das tripulações dos navios negreiros – foi imposto a milhares de homens e mulheres escravizadas oriundos/as de distintas regiões da África. É sabido que o tráfico de africanos escravizados tinha como prática misturar pessoas de diferentes línguas nos porões dos navios negreiros, com o objetivo de dificultar a comunicação e possíveis motins. Naquele contexto, o inglês se tornou importante para a comunicação entre os falantes das diferentes línguas africanas, além de uma nova língua a ser utilizada e herdada ainda que a contragosto por gerações seguintes (OLIVEIRA, 2017, p. 43).

Na Austrália e na Nova Zelândia, a língua inglesa começou a chegar entre os anos de 1788 e 1790 e no século seguinte estava estabelecida com centenas de milhares de falantes locais. Em 1820, começou o processo oficial de colonização da África do Sul, onde a língua inglesa também se estabeleceu junto com outras 10 línguas locais, as quais foram tomadas como oficiais atualmente. A língua inglesa também chegou à Índia através de comerciantes britânicos. Durante 182 anos, de 1765 a 1947, a Índia foi controlada pela Inglaterra, o chamado Raj britânico, e teve tempo de se incorporar às tradições do país, mesmo encontrando grande resistência local que não permitiu que ela atingisse um grande nível de expansão e homogeneização. Atualmente, a língua inglesa é oficial e, segundo Crystal (2003, p. 49), uma “poderosa força unificadora” na Índia.

Em se tratando do continente africano, a língua inglesa foi imposta como idioma “franco” para possibilitar a comunicação entre africanos que haviam sido escravizados, mas foram posteriormente libertos e abrigados em Serra Leoa a partir de 1780. Em 1808, estas terras foram reconhecidas como colônia britânica e o inglês se tornou uma das línguas oficiais do país posteriormente. O mesmo aconteceu com a Gâmbia (1843), a Nigéria (1861), Gana (1874), o Quênia (1885), e parte de Camarões (1919), colônias inglesas na África obrigadas a utilizarem o inglês como mais uma de suas línguas, num universo cultural marcadamente multilíngue. Oliveira (2017) explica também que a Libéria foi o único país africano de língua inglesa a não adotar o idioma a partir da colonização britânica. A primeira república do continente foi criada

em 1822 pela Associação Americana de Colonização dos EUA para receber populações de escravizados oriundos da América do Norte.

Outros países africanos, como Botsuana, Lesoto, Maláui, Namíbia, Tanzânia, Uganda, Zâmbia e Zimbábue têm, atualmente, a língua inglesa como um de seus idiomas oficiais pois todos desenvolveram, por motivos distintos e em momentos distintos, “estreita relação com a Inglaterra, seja como colônias ou como protetorados ingleses – territórios autônomos militarmente protegidos por um outro país em troca de vantagens econômicas e comerciais” (OLIVEIRA, 2017, p. 45).

O império se expandiu e a língua inglesa também chegou à Ásia. Países como Malásia, Cingapura e “diversos outros territórios asiáticos como Samoa, Palau, Fiji, Kiribati, Ilhas Marshall, Micronésia, Ilhas Mariana, Tonga, Tuvalu, Papua-Nova Guiné e Vanuatu foram, também, colônias ou protetorados da Inglaterra ou dos EUA” (OLIVEIRA, 2017, p. 46). Hong Kong, hoje uma região administrativa controlada pela China, esteve também sob o poder da Inglaterra por 155 anos, como parte do Acordo de Nanking (1842), que pôs fim à primeira Guerra do Ópio (1839-1842) e em que a China saiu perdedora. Pelo tratado, Hong Kong seria devolvida à China em 1997. Isso, de fato, aconteceu e a região se tornou uma das áreas mais prósperas, mas também conflituosas, do sul da China, tendo o inglês assumido o papel de língua local ao lado de línguas autóctones como, por exemplo, o cantonês.

Os EUA, que são uma ex-colônia britânica, também incorporaram regiões e territórios distantes ao seu território político. As ilhas Guam (na península da Coreia) e Porto Rico (na América Central) se tornaram protetorados estadunidenses, além do Havaí, hoje um dos cinquenta estados federados estadunidenses. Sobre todo esse processo de expansão, Oliveira (2017, p. 46) afirma:

Em todas essas regiões, o inglês chegou como instrumento e língua do colonizador e acabou se incorporando à cultura e às tradições locais. O inglês se tornou, em todos os casos, nos territórios e países colonizados, uma das línguas oficiais, mesmo após a independência da maioria desses Estados do domínio britânico ou estadunidense.

Oliveira (2017) também relata que, com a Revolução Industrial e a necessidade de matérias-primas e mercado consumidor, surgiu a necessidade de desenvolvimento de um novo tipo de colônia, ou neocolônia, como ele afirma. A Inglaterra inaugurou e dominou esse novo empreendimento e conquistou territórios ao redor do mundo, tornando-se o maior e mais poderoso império da História, ‘aquele em que o sol nunca se punha’, do século XIX ao início

do século XX. O autor argumenta que é neste momento histórico que encontramos uma primeira explicação que ajuda a entender alguns dos motivos que fizeram do inglês, hoje, a língua franca global. Oliveira (2017) cogita que se outro país tivesse se lançado primeiro ao neocolonialismo imperialista, provavelmente se falasse em outro idioma como língua franca global a exemplo do francês e do espanhol. E completa:

O imperialismo – que levou o inglês à maior parte do mundo e fez com que, em nações inteiras, a milhares de quilômetros de distância das ilhas britânicas, ele se tornasse idioma corrente – não se tratou de um empreendimento nobre, nem positivo, muito menos inicialmente desejado por maior parte das populações das nações colonizadas. O neocolonialismo não levou a “modernidade” e nem a suposta “civilidade” europeia a esses remotos territórios, mas, sim, preconceito, desrespeito e exploração. E é assim que o inglês primeiro chega ao mundo, como imposição, como a língua do dominador e como instrumento de opressão e controle (OLIVEIRA, 2017, p. 49).

Se a Revolução Industrial ajuda a explicar como a língua inglesa chegou aos quatro cantos do planeta, é o crescimento econômico dos EUA, sobretudo no pós-Segunda Guerra (1939-1945), que elucida “como essa língua permaneceu, se sedimentou e se expandiu como nunca aconteceu com qualquer outra” (OLIVEIRA, 2017, p. 51).

Ainda sobre essa temática, Bruit (1987), citado pelo autor, aponta o caráter racista da colonização ao afirmar que a visão de que ela era uma missão civilizadora de uma raça superior, a branca, foi notória e que “esta convicção baseava-se na superioridade que o europeu e o estadunidense viam em suas instituições políticas, na organização da sociedade e no desenvolvimento industrial” (BRUIT, 1987, p. 9 apud OLIVEIRA, 2017, p. 55), ideias já abordadas aqui neste trabalho. Além desta convicção de superioridade, os EUA tinham uma crença de que a expansão e o domínio configuravam o próprio destino estadunidense, não ocorria apenas por interesses econômicos. Era seu dever moral, fazia parte de seu “destino”, “conquistar o mundo e levar seus valores, sua cultura, sua religião, suas ideias a respeito de democracia, liberdade e oportunidade a todo o planeta” (OLIVEIRA, 2017, p. 55).

Nesse contexto em que já emergia uma nova potência mundial, a Inglaterra começou a deixar a rivalidade com os EUA de lado e, convenientemente, passou a enxergar os povos das antigas colônias na América como irmãos, mesmo convicta de uma inventada superioridade e a predestinação da população anglo-saxã. Dessa forma, descortina-se a história por trás da simples e ocasional popularidade mundial da língua inglesa confrontada com os reais motivos da sua difusão global. Como já visto, esse sentimento de superioridade é construído através da

linguagem, pelos discursos por trás das teorias raciais. Por essa razão, Pennycook (2002) argumenta que o estudo do colonialismo abre uma ampla gama de questões relativas ao desenvolvimento de aspectos atuais do pensamento e da cultura europeus e norte-americanos.

Novas teorias foram necessárias também para legitimar a submissão, o domínio e a exploração de continentes inteiros através do imperialismo, segundo Schwarcz (1993), que apresenta alguns modelos e disciplinas que tinham como foco a questão da cultura vista sob uma ótica evolucionista. A autora cita o evolucionismo social, que tem um princípio otimista entendendo o progresso como obrigatório e, paralelamente a ele, menciona a escola determinista geográfica, que defendia a tese de que o desenvolvimento cultural de uma nação seria totalmente condicionado pelo meio, e um determinismo de cunho racial, que é foco da discussão proposta nesta pesquisa, denominado “darwinismo social” ou “teoria das raças”. Essa teoria via de forma pessimista a miscigenação, compreendendo a mestiçagem como sinônimo de degeneração não só racial como social. Nas palavras de Schwarcz (1993, p. 47), o saber sobre a raça implicou:

um “ideal político”, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças inferiores, que se converteu em uma espécie de prática avançada do darwinismo social — a eugenia —, cuja meta era intervir na reprodução das populações. O termo “eugenia” — eu: boa; genus: geração — foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton.

A apreensão das “diferenças”, ainda segundo Schwarcz, se transforma em projeto teórico de pretensão universal e globalizante no século XIX, com as teorias das raças. “Naturalizar as diferenças” significou correlacionar características físicas e atributos morais. Tratando dessa pauta, Schwarcz (1993) menciona alguns autores poligenistas que fizeram ponte entre a interpretação darwinista social e as conclusões racistas. Dentre eles, o já conhecido Conde de Gobineau e o seu pessimismo em relação à mistura de raças. Segundo a autora, o Conde de Gobineau não teve muitos adeptos na Europa, inicialmente, mas em outras sociedades em que a miscigenação era uma realidade vivenciada e não apenas um prognóstico, como é o caso do Brasil, a situação era diferente. Gobineau, inclusive, esteve no Brasil em 1869 em missão diplomática, produzindo uma projeção negativa para o Brasil mestiço. Os modelos deterministas raciais foram bastante populares aqui no país, onde o modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias e não impedia pensar na viabilidade de uma nação mestiça, através de rearranjos teóricos. Na próxima seção, tratarei dos reflexos dessas teorias disseminadas através da linguagem aqui no nosso país, dando origem ao chamado mito da democracia racial brasileira.

2.3 Relações raciais: o caso do Brasil

O território brasileiro, de acordo com Schwarcz (1993), se transformou no paraíso dos naturalistas no final do século XIX, que vinham em expedições científicas e que viam com cuidado e ceticismo o cruzamento de raças. Um deles foi o naturalista suíço Louis Agassiz (1807-1873), que, segundo a autora, descreveu o Brasil como um país no qual a deterioração decorrente da amálgama das raças foi apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio, dando origem a um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental. Com base nessa descrição, é possível entender porque tanto os naturalistas quanto a elite local entendiam o cruzamento de raças como uma questão central para compreender os destinos da nação. Os cientistas tinham a tarefa de adaptar as teorias estrangeiras, que chegavam tardiamente ao país e que condenavam o cruzamento racial, a um povo já muito miscigenado para construir o pensamento racial brasileiro; teorias estas que foram acolhidas em estabelecimentos científicos de ensino do país, onde se congregavam à reduzida elite dominante.

Portanto, a miscigenação ou mestiçagem tem um grande significado e importância no processo de construção da identidade nacional brasileira e seu debate ideológico-político, segundo Kabengele Munanga, antropólogo e professor brasileiro-congolês. O livro *Psicologia Social do Racismo* (2014), já citado anteriormente, prefaciado por Munanga, é um marco nas discussões sobre os efeitos do legado do branqueamento no Brasil.

A teoria pseudo-científica da vez é a Raciologia, filha do pensamento dos naturalistas e filósofos iluministas, conforme Munanga (2014), que surge no início do século XX a partir da classificação da humanidade em raças hierarquizadas. No texto, o autor explica que os mestiços eram vistos como seres degenerados, bastardos e imorais, pela maioria desses filósofos iluministas. Alguns mais “generosos” viam os mestiços como vigorosos por conservarem o melhor de cada raça – a força muscular e dons artísticos dos negros, adaptação ao clima dos indígenas, e a luz e a racionalidade dos brancos. Como aconteceu com o conceito de raça, a ideologia do branqueamento foi reproduzida através dos mecanismos de socialização e da educação.

Aqui no Brasil, a miscigenação, fenômeno biológico de homogeneização, adquiriu uma missão política importante para a construção da identidade nacional, de acordo com Munanga (2014). O Brasil foi o país do continente americano que mais recebeu pessoas escravizadas de origem africana. Portanto, a ideologia do branqueamento foi fundamental para a ideologia racial brasileira e consistia na miscigenação através de incentivos para a migração de europeus, oferecendo a possibilidade de trabalho e moradia, a fim de branquear a população brasileira. O

plano era fazer nascer uma nova geração brasileira, mais clara, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente. Acreditava-se que o país estava em transição e que, em algum momento, seria branco e contribuiria para uma higienização moral e cultural da sociedade brasileira.

Com a abolição da escravatura em 1888, não houve nenhuma preocupação com o destino da população negra, que foi largada à própria sorte para sucumbir, já que as oportunidades de trabalho estavam destinadas aos imigrantes europeus. Nesse sentido, Iray Carone afirma que a ideologia do branqueamento era “uma espécie de darwinismo social que apostava na seleção natural em prol da ‘purificação étnica’, na vitória do elemento branco sobre o negro” (CARONE, 2014, p. 16).

A concepção da miscigenação, já na década de 30 do século XX, criou uma crença vigente de que o racismo não existe no país, de que a pluralidade racial demonstra que não somos preconceituosos, na tentativa de criar uma imagem atrativa para o país, representando-o como um paraíso de convivência inter-racial. Além dos prejuízos sócio-econômicos e de interferir na construção de identidade e formação da autoestima do negro, o ideal do branqueamento é o responsável pela “supervalorização idealizada da população branca” (MUNANGA, 2014, p. 11).

No já citado livro que organiza, Bento (2014) dedica um capítulo para a discussão sobre o branqueamento e branquitude no Brasil e afirma que o branqueamento passou a ser considerado um problema do negro que, na tentativa de diluir suas características raciais, com as quais se sente descontente e desconfortável, procura identificar-se como branco, miscigenar-se. Porém, na descrição desse processo, o branco apenas aparece como modelo universal de humanidade, invejado pelos outros grupos raciais não brancos, encarados como não tão humanos. Ela afirma:

Na verdade, quando se estuda o branqueamento, constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado desta moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre, e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2014, p. 25-26).

Nesse contexto, Pennycook (2002) advoga que é necessário compreender o passado colonial e ver como ele ecoa no presente e assume que as nações europeias raramente são

responsabilizadas pelas histórias coloniais que trouxeram ao mundo (reverberando, também, no Brasil). O autor cita o exemplo do Nazismo e o Holocausto, cuja brutalidade da tentativa obstinada de exterminar um povo ainda é lembrada. Porém, apesar dos gritos das ex-colônias à margem das potências internacionais, a brutalidade do colonialismo até hoje não foi suficientemente reconhecida no mundo. Segundo o autor, isso ocorre por causa de seu contexto extra – europeu. Na próxima seção, reflito, sobre a importância de se compreender a construção racial brasileira ressaltando o papel do branco nesse processo. Reitero que apenas a partir do entendimento dos privilégios da branquitude, mascarados através das estruturas de poder, conseguiremos avançar no enfrentamento de nossos problemas históricos de reprodução do racismo.

2.4 A responsabilização do branco

O reconhecimento das desigualdades raciais sem associá-las à discriminação é caracterizado por Bento (2014) como um dos primeiros sintomas da branquitude, característica existente mesmo dentre os chamados “brancos progressistas” que combatem a opressão e as desigualdades, silenciando e protegendo seu grupo das avaliações e análises. Há a identificação das desigualdades e uma carência negra, mas isso não teria nada a ver com o branco. É culpa da escravização, como se os brancos fossem inertes e ausentes em relação a esse passado. Ao evitar dar foco ao branco, evita-se a discussão das diferentes dimensões do privilégio, aponta a autora.

Uma das formas de se tentar diluir o debate sobre raça é analisando a classe social, mas não há dúvidas de que mesmo em situação de pobreza há o privilégio da brancura. Ainda que existam todos os estudos e estatísticas que comprovam as desvantagens dos trabalhadores negros em relação aos brancos, essa é uma saída de emergência sempre utilizada, pois não é conveniente para quem tem interesse em manter essa estrutura em funcionamento afirmar que a pobreza tem cor. Essa evasão na discussão sobre raça tem o objetivo de proteger o que Bento (2014) chama de “benefícios concretos e simbólicos” dos brancos, legado da escravidão.

Evitar caracterizar o lugar do branco nessa história permite a não compensação e indenização dos negros, um dos benefícios concretos, evidenciando interesses econômicos em jogo. Não é à toa que as políticas de ações afirmativas são tão amplamente vistas pelos defensores do mito da democracia racial como assistencialistas, como se fossem adotadas para premiar a ‘incompetência negra’. Dentre os benefícios simbólicos estão os referenciais positivos sobre si próprio, garantindo autoestima, valorizando e fortalecendo o grupo branco, como aponta Bento (2014).

Nessa linha de pensamento, portanto, a citada autora defende que existe interesse por trás da discriminação racial, a manutenção e conquista de privilégios de um grupo sobre o outro, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito. A noção de privilégio, para Bento (2014), é fundamental, uma vez que trata-se da noção com a qual as pessoas não querem se defrontar, “transformando-a rapidamente num discurso de mérito e competência que justifica uma situação privilegiada, concreta ou simbólica”. Ou seja, informações sobre desigualdades raciais tendem a ser rebatidas culpando o negro e revelando como merecem o lugar social que ocupam” (IDEM, 2014, p. 46).

Adevanir Pinheiro, professora de Ciências Sociais na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e coordenadora geral do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI na mesma Universidade, também se debruça sobre os estudos da branquitude em seu livro *O espelho quebrado da branquitude* (2014) e endossa a análise dos benefícios concretos e simbólicos apontados por Bento (2014). Para a primeira autora, através do poder das formas simbólicas de discriminação, o branco busca fortalecer e ampliar a sua força de dominação, principalmente quando ela se estabelece no campo social das lutas por igualdades de direitos. Na sua teorização, Pinheiro (2014) cita como exemplo exatamente os debates sobre a Lei No. 10639/03 como uma reprodução velada das formas simbólicas, em que a

“[...]força hegemônica dos afrodescendentes se torna prejudicada, até mesmo pelas contradições que vão atingindo e maculando as mentes de sujeitos negros que são manipulados pelos discursos e estratégias muito bem traçadas pelo poder hegemônico da branquitude” (PINHEIRO, 2014, p. 44).

Piza (2002), por outro lado, argumenta que o branco não se enxerga como um ser racializado, desenvolvendo a ideia de que a branquitude seria uma identidade racial não marcada, ou seja, o branco não “enxergaria” sua identidade racial, por isso ela seria ‘invisível’. Baseado nesse argumento, Piza faz referência à imagem da “porta de vidro” contra a qual o branco se choca quando se defronta com sua própria branquitude, causando um grande impacto. Contudo, essa teoria é problematizada por alguns autores e autoras.

Ao fazer uma revisão bibliográfica sobre os estudos da branquitude, o sociólogo Loureço Cardoso (2008) identifica pesquisadores/as que contestam a teoria de Piza (2002). Ele cita, por exemplo, Ruth Frankenberg (2004), socióloga britânica que, em estudos datados de 1999, argumentava nessa direção, mas que reviu sua posição e constatou que essa teoria de invisibilidade não se sustentava. Cardoso cita também Matt Wray (2004), sociólogo estadunidense, que afirma que a definição da branquitude como norma, seguida pela ideia de que ela é “invisível”, privilegia o ponto de vista dos brancos. Se eles não se enxergarem, acabam por não questionarem suas vantagens raciais. O mais importante, segundo Frankenberg (2004),

seria, ao invés de pensar sobre a suposta invisibilidade racial do grupo branco, analisar as formas como essa identidade racial é marcada.

Em suma, os estudos sobre a branquitude colocam o branco na condição de “sujeito racializável”. Joyce Lopes (2013), assistente social e antropóloga baiana, por exemplo, trata dessa questão que ela considera uma transição histórica dos estudos raciais. O branco torna-se, também, objeto de pesquisa, o “branco-tema”, retirando “o negro do foco problemático em que condicionavam as análises sobre raça/racismo e é proposto, também, o entendimento e a criticidade sobre a (auto) representação do branco como padrão universal de humanidade” (LOPES, 2013, p. 135). Reflito brevemente sobre essa mudança de foco nos estudos sobre relações raciais na seção a seguir.

2.5 Estudos críticos da branquitude

A omissão dos sujeitos brancos quando a temática do racismo entra em pauta, estes apoiados no discurso de democracia racial, começou a ser discutida na década de 1950 com autores negros como Frantz Fanon, nos Estados Unidos e Alberto Guerreiro Ramos, no Brasil, precursores dos estudos sobre branquitude, dentre outros/as autores/as. Segundo Cunha e Parteka (2020), para Fanon (2008), havia uma limitação para (re)conhecer o Outro, não-branco, como humano. Já na ótica de Guerreiro Ramos (1995a), ainda segundo Cunha e Parteka (2020), as produções brasileiras na área de sociologia e antropologia eram reduzidas a uma ótica europeia e que, por serem conduzidas por pesquisadores brancos, a partir de debates europeus e norte-americanos, eram carregadas de colonialismo. Em outras palavras, pesquisadores brancos conduzindo estudos sobre o negro contribuía para reafirmar a supremacia branca.

Estudos críticos sobre o papel da identidade racial branca como elemento ativo nas relações raciais em sociedades marcadas pelo colonialismo europeu começaram a ser impulsionados a partir da década de 1990 com o *Critical Whiteness Studies* (Estudos Críticos da Branquitude) nos Estados Unidos, em período marcado pela luta pelos direitos civis e a entrada dos negros na universidade. Lopes (2016) situa historicamente os precursores dos estudos sobre a branquitude na Inglaterra, na África do Sul, na Austrália e no Brasil. Dentre os autores considerados precursores no sentido de retratar os brancos, são mencionados W. B. Du Bois (1935), Frantz Fanon (2008), Steve Biko (1990), Memmi (1977), e, nacionalmente, Guerreiro Ramos (1995b) e Abdias do Nascimento (1968).

Nessa linha de discussão, Guimarães (1999) explica que o padrão de relações raciais nos Estados Unidos geralmente é tomado como modelo pelos cientistas sociais para comparar, contrastar e entender a construção social das ‘raças’ em outras sociedades, sobretudo no Brasil.

Porém, ao contrário do modelo estadunidense, que exhibe um padrão de relações violento, conflitivo, segregacionista, o modelo brasileiro mostra “um sistema muito complexo e ambíguo de diferenciação racial, baseado principalmente em diferenças fenotípicas e cristalizado num vocabulário cromático” (GUIMARÃES, 1999, p. 41). Logo, os estudos sobre a branquitude também tendem a tratar de questões diferentes localmente.

Em se tratando do Brasil, a branquitude pode ser definida como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (BENTO, 2014, p. 29), um lugar estrutural com o objetivo de manter o privilégio que possui nas sociedades constituídas pela hierarquia racial. Lia Schucman e Lourenço Cardoso (2014), na apresentação do Dossiê *Branquitude* da Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros (ABPN), resumem o conceito da seguinte forma:

A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais (CARDOSO, SCHUCMAN, 2014, p. 5).

Para o racismo ser tratado como um problema relacional, é necessário desenvolver uma consciência ampliada dos aspectos condenáveis do racismo do qual o branco se beneficia acompanhado da possibilidade de mudança, segundo Bento (2014). Giroux (1999) reitera que a tarefa primária dos brancos é desmistificar e desvelar a branquitude como uma forma de domínio. Como a branquitude é sinônimo de domínio e opressão, é preciso reconhecer “os mecanismos retóricos, políticos, culturais e sociais pelos quais a branquitude é inventada e usada para mascarar seu poder e privilégio” (Giroux, 1999, p. 105).

Concluído esse capítulo no qual fiz um breve panorama histórico articulando os mecanismos retóricos e políticos da branquitude, passo para o próximo capítulo que tratará dos mecanismos culturais e sociais também envolvidos no processo de estabelecimento da hegemonia branca.

3 REPRESENTANDO A FICÇÃO: CONSOLIDAÇÃO DA NORMA BRANCA

As relações sociais e institucionais são atravessadas por narrativas que foram sedimentadas no nosso imaginário. As “narrativas da branquitude”, conforme conceitua Boaventura (2020, p. 71) “são histórias que os brancos contaram e que se repetiram e se transformaram inúmeras vezes, em variados contextos, em processos seculares de (re)entextualização de enunciados”, construindo, assim, uma trajetória de significação com uma certa estabilidade. A sedimentação de narrativas hegemônicas é propiciada pelo fenômeno das representações sociais, “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Nesse sentido, neste capítulo, apresento teorias sobre as representações sociais associando-as com a consolidação do branco como norma na sociedade. Destaco, também, a influência dessas teorias na educação, evidenciando o papel das representações na naturalização das hierarquias raciais no livro didático, sobretudo no de língua inglesa, idioma que é extremamente vinculado a relações de poder.

3.1 O fenômeno das representações sociais

Serge Moscovici, psicólogo social romeno radicado na França, formulou a Teoria das Representações Sociais a partir do conceito de Representações Coletivas, cunhado por Émile Durkheim (1982) ainda no início dos estudos do campo das ciências sociais. Ele promoveu uma retomada do tema explicando o fenômeno das representações a partir da transformação das formas de criação coletiva na transição para a modernidade. Gerard Duveen, na introdução do livro *Representações Sociais – investigações em psicologia social* (2015), explica que a hierarquia de poder responsável pela legitimação do conhecimento e das crenças, antes centralizada na Igreja e no Estado, passa a ser dividida entre centros mais diversos de poder que dão conta das formas de autoridade e legitimação, necessitando de adaptações na vida coletiva. Como aponta Duveen (2015, p. 17),

A ciência foi uma fonte importante de surgimento de novas formas de conhecimento e crença no mundo moderno, mas também o senso comum. A legitimação não é mais garantida por intervenção divina, mas se torna parte de uma dinâmica social mais complexa e contestada, em que as representações dos diferentes grupos na sociedade procuram estabelecer uma hegemonia”.

Moscovici (2015) ressalta que, ao contrário do que se acreditava no século passado, as ciências não são “um antídoto contra as representações e as ideologias, as ciências na verdade

geram, agora, tais representações” (MOSCOVICI, 2015, p. 60), sendo, portanto, diferentes entre si e ao mesmo tempo complementares. O pensamento científico moderno, para o autor, está baseado “no poder ilimitado dos objetos de *conformar* o pensamento, de determinar completamente sua evolução e de ser interiorizado na e pela mente” (MOSCOVICI, 2015, p. 29).

O surgimento de novas formas de meios de comunicação de massa também é apontado como um ponto de transição para a modernidade, com a geração de novas possibilidades para a circulação de ideias e a inclusão de grupos sociais mais amplos para o processo de produção psicossocial do conhecimento. Moscovici, então, define uma representação social como:

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1976, p. xiii apud DUVEEN, 2015, p. 21).

O autor explica dois mecanismos que são necessários para transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais, através de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas. O primeiro deles é a ancoragem, ou seja, ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar, classificar e dar nome a alguma coisa. Nesse processo, pela lógica mesma do sistema, a neutralidade é proibida e “cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar na escala hierárquica” (MOSCOVICI, 2015, p. 62).

O segundo mecanismo é a objetivação, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. Ou seja, para Moscovici (2015, p. 71-72) “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Segundo o autor, em nossa fala, sentidos e ambiente estão incorporados elementos que são colocados como material comum do dia a dia, elementos cujas origens são obscuras ou esquecidas e que são preservados.

As representações se tornam, assim, senso comum, entram em nosso cotidiano e influenciam as discussões que temos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. Entende-se que as representações, aliadas com a comunicação, servem como principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros, afirma Duveen (2015).

Essa discussão proposta por Moscovici foi parte da perspectiva europeia em psicologia social, que emergiu nas décadas de 1960 e 1970. Segundo Duveen (2015), Moscovici introduziu o conceito de representação social em seu estudo pioneiro que se tornou popular na França. Porém, o fato de este mesmo trabalho não ter tido uma tradução para o inglês contribuiu para que a teoria das representações sociais tivesse uma recepção relatada como ‘problemática’ no mundo anglo-saxão, principalmente a inclusão do papel dos meios de comunicação de massa na construção de representações. Para o autor, a falta de uma tradução inglesa gerou “maus entendimentos” do trabalho de Moscovici. “[...] a falta duma tradução significa que a cultura anglo-saxã, predominantemente monolíngue, não teve acesso a um texto, em que temas centrais e ideias sobre a teoria das representações sociais são apresentados e elaborados, no contexto vital dum estudo específico de pesquisa” (DUVEEN, 2015, p. 9).

Mencionar esse fato curioso, que não é uma grande surpresa, é pertinente no sentido de apenas ilustrar o quanto o poder e a hegemonia da língua inglesa, sobretudo no meio científico, podem trazer consequências para a circulação e desenvolvimento de ideias e teorias de outras partes do mundo não anglo-saxão, mesmo de outros países também considerados hegemônicos economicamente. Nesse sentido, como afirma Duveen (2015), o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação, produto de um grupo específico de pessoas engajadas em projetos definidos e sua expressão está ligada aos interesses humanos que estão nele implicados.

Atualmente, segundo Moscovici, a construção de realidades é incitada pela cultura, não pela ciência, a partir de ideias geralmente significantes, ou seja, ideias que anteriormente pertenciam a um campo ou esfera específica, mas que foram transformadas em característica comum. Ele afirma que nós personificamos sentimentos, classes sociais, os grandes poderes de forma indiscriminada, e, ao escrevermos, a cultura é personificada através da linguagem. Dentre as consequências dessa tendência em objetivar destacam-se fenômenos sociais como a personificação das nações, raças, classes, etc., como assinala Moscovici (2015, p. 77-78) ao revelar que “cada caso implica uma representação social que transforma palavras em carne, ideias em poderes naturais, nações ou linguagens humanas em uma linguagem de coisas”.

O estudo das representações, pensando-as como produção de sentido por meio da linguagem, uma conexão entre sentido, linguagem e cultura, é o foco do trabalho de Stuart Hall em *Cultura e Representação* (2016), o qual afirma que representação é uma parte essencial da produção e compartilhamento de significados entre os membros de uma cultura, processo que envolve o uso da linguagem, de signos e imagens e que não é simples e direto. Para o autor, representar “significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo

ou representá-lo a outras pessoas” (HALL, 2016, p. 31). Em outras palavras, diz respeito à produção de sentido e do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem.

Mas como seria isso na prática? Hall tenta explicar didaticamente o processo da representação e o que esse processo engloba. Ele utiliza duas definições, dois sentidos que um dicionário apresenta para o termo “representação”, exemplificando-os. No primeiro sentido, representar algo seria descrevê-lo ou retratá-lo, como acontece com um quadro que *representa* um acontecimento, por exemplo, o assassinato de Caim e Abel. No segundo sentido, representar significa simbolizar alguma coisa, como a cruz simboliza o sofrimento de Jesus Cristo no Cristianismo. Como ele explica, as imagens na pintura estariam *no lugar* da história de Caim e Abel, significando a narrativa bíblica. Já a cruz, que consiste em duas tábuas de madeira dispostas perpendicularmente, no contexto da fé adquire uma gama maior de sentidos sobre a crucificação de Jesus, “um conceito que podemos colocar em palavras e imagens” (HALL, 2016 p. 33). A conexão entre conceitos e linguagem seria o que permite “nos referirmos ao mundo ‘real’ do objeto, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário dos objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios” (HALL, 2016 p. 34).

Esse processo, segundo Hall (2016), envolve dois sistemas de representação. Para o autor, toda ordem de objetos, sujeitos e acontecimentos é correlacionada por um sistema a um conjunto de conceitos ou *representações mentais* que nós carregamos. Esses conceitos não são individuais, consistem em diferentes maneiras de organizar, agrupar e classificar conceitos, estabelecendo relações complexas entre eles, formando mapas conceituais, um sistema de representações. Portanto, fazer parte de uma “mesma cultura” significa, no argumento de Hall (2016), ser capaz de se comunicar compartilhando mapas conceituais semelhantes, construindo e compartilhando uma cultura de sentidos, um mundo social habitado junto.

O segundo sistema de representação envolvido no processo de global de construção de sentido seria a linguagem. Com o acesso a uma linguagem comum somos capazes de representar e trocar sentidos e conceitos, traduzir nossos mapas mentais em uma linguagem comum, criando signos, ou seja, palavras, sons ou imagens que carregam sentido. Ou seja, de acordo com Hall (2016, p. 37), “os signos indicam ou representam os conceitos e as relações entre eles que carregamos em nossa mente e que, juntos, constroem os sistemas de significado da nossa cultura”.

Representação, portanto, é o processo que relaciona coisas, conceitos e signos se situando no cerne da produção do sentido da linguagem. Nós formamos conceitos para objetos, pessoas e eventos no chamado mundo ‘real’, que podemos perceber, e também para coisas mais abstratas que não podemos ver, sentir ou tocar, que não são, em nenhum sentido óbvio, parte

do nosso mundo material, como por exemplo, os conceitos que temos sobre o amor, a guerra, a amizade - ou raça, no contexto deste trabalho. Um conceito que não existia e foi construído científica e culturalmente, como foi descrito no capítulo anterior. Além desses, elaboramos conceitos de coisas, pessoas e lugares que nunca vimos ou que existem apenas na nossa imaginação, como acontece com as lendas, na literatura ou com povos desconhecidos sobre os quais aprendemos a partir de narrativas daqueles que têm o poder de contar essas histórias e fazê-las circular.

3.2 O racismo como representação social

Com foco nos mecanismos criados pela branquitude para se manter no poder através de uma narrativa muito bem-sucedida de suposta superioridade, este trabalho se apoia também nos estudos do psicólogo social português Jorge Vala (2015), que propõe uma análise do racismo como uma representação social, onde as crenças sobre as diferenças entre grupos humanos são centrais, assim como a sua hierarquização. Para o autor, o racismo se distingue do preconceito racial, que acontece quando se exprime atitudes e sentimentos negativos, flagrantes ou sutis, destinados a grupos definidos com base em categorias raciais. Mesmo que atitudes negativas contra os grupos racializados sejam parte do racismo, ele não se caracteriza por uma simples avaliação negativa de um grupo social específico.

Vala (2015), por sua vez, cita o trabalho de John Duckitt (1992), psicólogo social sul-africano, no qual é feita uma revisão de literatura da pesquisa sobre preconceito racial e organizada em alguns grandes grupos. Dois desses grupos são destacados por Vala (2015) como concernentes ao seu estudo do racismo como teoria social de senso comum. São eles: ‘fatores sociais e institucionais’ que organizam padrões de relações intergrupais (leis, normas de organização das relações sociais, etc.); e ‘mecanismos de influência social’ que operam nas interações entre grupos e entre pessoas (e.g., influências parentais, *mass media*, sistema educativo, estrutura e funções da organização do trabalho). Portanto, segundo o autor, nesse contexto “a diferença entre categorizações baseadas em processos intraindividuais, interações sociais e em relações de dominação adquire sentido” (VALA, 2015, p. 157).

Nas elaborações de Vala (2015), o conceito de ancoragem de Moscovici é retomado e relacionado com a perspectiva do racismo. Dessa forma, o processo de integrar uma coisa estranha no nosso sistema particular de categorias e a comparar ao protótipo da categoria que julgamos adequada é ilustrado racialmente a partir do não reconhecimento de uma dada entidade como totalmente humana e colocá-la numa categoria não humana. As fronteiras e

significados dessa categoria inventada que a tornam inteligível têm mudado ao longo da história.

Para exemplificar o que entende por ancoragem do racismo como representação social, Vala (2015) retoma a análise da construção imagética do Oriente pelo ocidentalismo feita por Edward Said em sua obra *Orientalismo* (2007). De acordo com Vala (2015), na análise de Said “o *outro* torna-se familiar através da sua representação como radicalmente diferente do protótipo do humano ocidental, mas também como profundamente semelhante a tudo o que é julgado inferior pelo Ocidente” (VALA, 2015, p. 161, grifo do autor).

Na esteira dessa discussão, Vala (2015) também descreve o tipo de ancoragem do racismo com base em contextos sócio históricos no mundo ocidental, já que os processos psicossociais não são mobilizados nem interagem da mesma forma em todos os contextos sociais e históricos. Logo, as problemáticas produzidas são diferentes. Vala, então, toma como ponto de referência a análise histórica do racismo conduzida pelo historiador branco estadunidense George Fredrickson (2004) e explora a ancoragem do racismo no contexto cultural-religioso medieval, no contexto científico da Modernidade e no contexto político-institucional da primeira parte do século XX.

Sobre o período medieval, Fredrickson (2014) explora a relação entre cristãos e judeus, considerados como estando na margem do humano, devido não a uma inferiorização biológica, mas cultural, em que o religioso é central. Já sobre as relações dos povos europeus com os negros, Fredrickson (2014) menciona a recorrente associação na Idade Média entre pessoas negras e descendentes do filho de Noé⁵, condenado à escravidão. Segundo o autor, essa crença, aliada ao batismo com que os brancos “agraciavam os negros” – já que, por regra, os escravos eram batizados até mesmo antes de deixarem a África – conferia legitimidade às relações de separação e dominação, sob a forma de escravidão. Esse momento histórico é referido como protorracismo antinegro e protorracismo antijudaico, sendo estes ancorados no campo cultural com caução religiosa.

O racismo estabelecido no campo biológico com caução científica no contexto do século XVIII já foi descrito de forma mais aprofundada no capítulo 2 deste trabalho. Sobre esse momento, Vala (2015) acredita que novas categorizações dos humanos e não humanos

⁵ Segundo a mitologia do povo hebreu, Cam ou Cão, o filho maldito de Noé, foi condenado a ser escravo por ter visto o pai nu, dormindo embriagado. Tal lenda, reproduzida na Bíblia, fez com que os negros africanos fossem considerados a “raça maldita de Cam”.

organizaram-se como uma nova visão do mundo, tornando-se senso comum por se popularizarem por conta da explosão de representações populares que foram produzidas com a exploração e a colonização da África, tais como, a difusão de imagens e temas imperiais na Grã-Bretanha através da publicidade de mercadorias das décadas finais do século XIX. A publicidade, de acordo com Hall (2016, p. 163), “foi uma das formas pela qual o projeto imperial ganhou forma visual em um meio popular, forjando a ligação entre o Império Britânico e a imaginação nacional”. Essa popularização preparou a entrada do racismo no campo político-institucional, um novo contexto, investido de novos significados, como nos diz Vala (2015, p. 165),

Na Modernidade é a caução científica que vai permitir legitimar formas de relação social decorrentes das crenças racistas, como a segregação, a exclusão e a dominação ou o genocídio. Mas é a entrada das teorias racistas nas instituições políticas que vai permitir legislar e burocratizar o racismo, tornando as categorias raciais tão familiares e legítimas como qualquer outra categoria burocrática.

Dentro desse contexto de discussão, Vala (2015) levanta outro ponto importante que ele veio a chamar de “norma do antirracismo”, um processo de deslegitimação da ideia de raça e das desigualdades sociais fundadas sob a raça. Essa deslegitimação, segundo o autor, foi impulsionada por processos sociais como a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e seus horrores, o sucesso dos movimentos de libertação africana, o êxito da luta dos negros estadunidenses pelos direitos civis e a progressiva expansão da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Ele conclui que o racismo, que antes funcionava como representação social hegemônica, ganha contornos de uma “representação social polêmica, objeto de disputa e conflito regulado pela legislação antirracista e pela difusão da norma social antirracista” (VALA, 2015, p. 167).

Vala (2015) explica também que através de estudos sobre preconceito racial, notou-se um decréscimo significativo da atribuição de traços estereotípicos negativos às pessoas negras nos Estados Unidos entre 1930 e 1990. O mesmo ocorreu na Europa em relação a grupos racializados. Por outro lado, um estudo realizado em quatro países europeus (não mencionados) sobre o preconceito racial em relação a imigrantes mostrou que o preconceito se exprimia através da negação de emoções positivas associadas aos imigrantes, ao invés da afirmação de emoções negativas. O autor reporta um estudo com resultados semelhantes conduzido por ele em Portugal, mostrando ainda que “o preconceito antinegro se exprimia pela atribuição de mais traços positivos a portugueses do que a negros e não pela atribuição de mais traços negativos a estes do que àqueles” (VALA, 2015, p. 167). Desta forma, o autor constata que essas expressões

escondidas do preconceito racial têm sido encontradas também fora da Europa e Estados Unidos, destacando especificamente o Brasil no que diz respeito ao preconceito antinegro e anti-indígena. Ou seja, na sua percepção, o preconceito racial encontrou formas menos explícitas de expressão. Argumenta o autor:

ocorreram transformações nas representações sobre as diferenças entre os grupos humanos, e as ‘essências’ que os diferenciam deslocaram-se do plano biológico para o plano da cultura. Essa transformação adaptativa permite que o racismo permaneça de uma forma que não é ameaçado pela norma antirracista” (VALA, 2015, p. 172).

A representação social de pessoas negras e sua recorrente transformação também são foco de investigação aqui no Brasil. Ana Célia da Silva é uma grande referência na luta contra o racismo no país, sobretudo na educação, e também trata deste tema em importantes pesquisas feitas ao longo de sua carreira como intelectual, professora e pesquisadora, proporcionando leituras fundamentais nas discussões sobre os estereótipos racistas sobre a população negra nos livros didáticos. Em sua pesquisa de mestrado, defendida em 1988, Silva (2011) constatou uma rara presença do negro, marcada pela desumanização e estigma, quando ocorria, nos livros de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos na década de 80 selecionados para sua análise. Sobre a representação social do negro nos livros no período referido, Silva (2011, p. 29) afirma que, ao que parecia, a ocorrência da representação não se constituía para torná-lo familiar, “uma vez que essa representação estava modelada de tal forma que diferia bastante da sua percepção inicial, causando afastamento e exclusão”.

Tal como ocorreu em outros países, a representação do negro foi se modificando e as transformações ocorridas nessa representação, além dos fatores que as determinaram, também viraram temas de investigação da mesma autora. Posteriormente, em sua pesquisa de doutorado, defendido em 2001, a investigação em livros de Língua Portuguesa das mesmas séries e ciclos foi repetida, porém agora com o recorte voltado à década de 90, com foco também nos autores dos textos e ilustrações desses livros. O objetivo era identificar não só o que havia mudado na representação, mas por que essas transformações aconteceram.

Silva (2011) relata que verificou mudanças significativas na representação, tais como o segmento negro humanizado e com direitos de cidadania, o que contribuía positivamente para a identificação étnico-racial e autoestima das crianças negras. No entanto, os traços fisionômicos de grande parte dos personagens negros chamaram a atenção da pesquisadora pela semelhança aos traços fisionômicos dos personagens brancos, o que remete aos resultados de estudos apontados anteriormente por Vala (2015) sobre o decréscimo da atribuição de traços estereotípicos negativos às pessoas negras nos Estados Unidos entre 1930 e 1990. Além de

traços fenotípicos, Silva (2011) também observou uma equiparação dos status socioeconômico e de valores culturais também atribuídos aos personagens brancos. Segundo Silva (2011, p.69), isto sugere “uma equalização ou assimilação da representação social do negro nos textos e ilustrações”.

Ao avaliar prováveis determinantes dessa possível equalização ou assimilação através de entrevistas com os autores de textos e ilustradores, ficou explícito, conforme a autora declara, que se tratava da ausência de percepção das diferenças culturais dos negros, como se os profissionais envolvidos não as houvessem percebido no convívio cotidiano com eles. Já sobre as categorias concernentes aos determinantes de transformação da representação social do negro no livro didático, ela elenca a convivência de brancos com negros em situações diversas, o testemunho de situações de discriminação racial de negros, mais acesso a informações acerca dos valores pessoais, socioeconômicos e culturais dos afro-brasileiros, a realidade que viam no dia a dia e o cotidiano que os cercavam, a identidade étnico-racial dos/as entrevistados/as, as leis e as normas, a mídia e o movimento negro, definido como entidades e indivíduos que “desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a conquista dos direitos fundamentais na sociedade” (SILVA, 2011, P. 116).

Apesar das mudanças positivas, para a autora, o negro está presente na representação, em currículos, materiais pedagógicos e, especificamente, no livro didático, como cidadão abstrato, o que invisibiliza o cidadão concreto, com suas diferenças e contradições. E completa:

quando os ilustradores representam o negro assimilado, podem estar projetando os objetos da sua consciência, transformando o outro em um igual, pelo temor à alteridade e à convivência com a diferença. Também a equalização pode originar-se da visão universalista, que prevê direitos e oportunidades iguais para todos, minimizando as profundas desigualdades existentes para os grupos desconsiderados socialmente, assim como da representação de atitudes e valores que os afro-brasileiros constroem para apresentar-se ao outro, numa tentativa de “ser igual”, respeitado e aceito.

Estes são exemplos de mecanismos de recalque do outro (SILVA, 2011), na tentativa de manter privilégios da branquitude, desconstruindo a identidade e a ação política do povo negro. Observa-se o esforço pela criação de um sentimento de pertença a um só povo, “o povo brasileiro”, muito presente nas representações, baseado no mérito individual e na igualdade de oportunidades, ao contrário do que se vê nas hierarquias da vida cotidiana. Por esse motivo, Vala (2015) reflete sobre a necessidade de se conhecer as representações sociais que criam e legitimam os processos de hierarquização dos humanos, uma vez que a diversidade racial ou étnica constitui uma das características das sociedades contemporâneas. Moscovici (2015)

corroborar com essa ideia ao afirmar que “para se compreender e explicar uma representação é necessário começar com aquela, ou aquelas das quais ela nasceu”. Ou seja, Moscovici (2015, p. 41) complementa, “não é suficiente começar diretamente de tal ou tal aspecto, seja do comportamento, seja da estrutura social”. Silva (2011, p. 140) aprofunda essa questão ao relacioná-la com a educação e tratar da formação de professores:

é necessário que, na formação dos professores, estejam presentes, além dos estudos sobre desigualdade, exclusão e inclusão, os estudos antropológicos da origem do homem, das ideologias do recalque, do etnocentrismo e da relativização, bem como o processo civilizatório dos diferentes povos que constituem a nação. Esses estudos facilitarão a identificação e desconstrução dos mecanismos ideológicos construídos cotidianamente para transformar o “outro” em algo desumano e apartado da nossa convivência, bem como para o reconhecimento da sua contribuição socioeconômica e cultural para a nossa sociedade.

Tal premissa, portanto, justifica a necessidade do capítulo anterior deste trabalho, no qual eu articulei o surgimento do conceito de raça, as motivações para a criação do racismo, os procedimentos arquitetados pela ciência através da linguagem para a legitimação social e acadêmica das opressões e como isso reflete em nossa sociedade aqui no Brasil.

As representações que temos do racismo não estão diretamente relacionadas à nossa maneira de pensar. Elas são impostas sobre nós, produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo, como já foi abordado, resultado de sucessivas gerações. Elas têm autonomia e exercem pressão em nós, mesmo estando conscientes de que elas são apenas ideias. Elas se transformam em realidades inquestionáveis que precisamos confrontar. Sua história, costumes e conteúdo cumulativo nos confronta com grande resistência. Isso significa que

[t]odos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2015, p. 37).

Feitas essas considerações teóricas, avanço aqui para assinalar que a influência dessa memória coletiva e reprodução na linguagem especificamente no LD de língua inglesa é o objeto de análise deste trabalho, já que, citando Nascimento (2016), o livro didático (LD) é um lugar de representação de identidades e naturalização de verdades que são legitimadas em sala de aula pelo capital cultural e pelas trocas simbólicas da sociedade, como já foi evidenciado com a referência aos estudos precursores de Silva (2011). O foco aqui será direcionado à tentativa de desvelar, no material didático de língua inglesa selecionado, expressões escondidas

ou disfarçadas do racismo que permitem que ele permaneça sem ser ameaçado pela norma antirracista através de transformações adaptativas.

3.3 Representações sociais e o livro didático no Brasil

Críticas sobre discursos racistas presentes em livros didáticos brasileiros têm sido o foco de ativistas do movimento social negro e de pesquisadores há muitas décadas, conforme observa Silva, Teixeira e Pacífico (2014). Nos seus trabalhos, os autores tratam das relações de poder e da possibilidade de o LD ter papel de reprodução e produção de desigualdades sociais de raça, gênero, classe e idade.

Em sua dissertação, Nascimento (2016) faz uma revisão de trabalhos que analisam o conteúdo de livros didáticos em geral, a naturalização de verdades em seu conteúdo e em sala de aula e a importância da relação do LD com o papel do professor e da educação. Ele destaca os trabalhos desenvolvidos por Eco e Bonazzi (1980), no contexto internacional, obra que contribuiu para o entendimento de que os LDs reproduzem preconceitos de todas as espécies e, nacionalmente, as obras de Faria (1984), sobre ideologia no LD; Coracini (1999), que organizou a obra *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*; Grigoletto (1999), com foco na leitura e funcionamento discursivo do livro didático e, finalmente, Souza (1999), que analisa a legitimação do LD como autoridade e a noção de autoria no LD. Para dialogar com a minha proposta de pesquisa, realço, aqui, o argumento de Souza (1999) trazido por Nascimento (2016) de que o LD deve ser analisado pelo seu conteúdo e seu contexto de produção observando seus aspectos históricos e culturais, políticas de regulamentação, implementação que o enquadre dentro da política de produção, avaliação e distribuição. Em outras palavras, o reconhecimento e legitimação de um autor está ligado ao mercado editorial e ao Estado, que avalia e distribui o LD. Como argumenta Souza (1999),

Parece que a questão da autoria no livro didático está ligada à “ilusão de autoria”, ilusão necessária mesmo que ela seja dispersão moldada pelo aparato editorial e determinada pelo prestígio que determinadas editoras já gozam no mercado da produção do livro didático (SOUZA, 1999, p. 31 apud NASCIMENTO, 2016, p. 64).

Quanto aos aspectos históricos, Nascimento (2016) se dedica em fazer uma revisão das concepções da política nacional do livro didático e da biblioteca na escola por meio dos Programas Nacional do Livro Didático/PNLD e do Biblioteca da Escola/PNBE a fim de entender como se deu o processo de regulação da produção do LD na história do Brasil, desde o Estado Novo (1937-1946), passando pela ditadura militar (1964-1985) até chegar à configuração atual. O autor descreve que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi

criado como uma política pública do MEC para amparar o trabalho pedagógico dos professores das escolas públicas brasileiras, distribuindo coleções didáticas de diferentes componentes e modalidades.

Segundo o autor, o LD assume vários papéis ao longo desse tempo: de política assistencialista, funcionando como único objeto (de má qualidade) para a formação de crianças de baixa renda e também de professores, que tinham formação precária para exercer a profissão. Nesse período, entre as décadas de 1960 e 1970, os livros eram produzidos para serem descartados, e sua produção não tinha regras claras. Eles só vieram a ser pensados sob uma ótica de redistribuição ou reutilização na década de 1980 por razões da economia, não educacionais. Nascimento (2019, p. 59) afirma que “como item da indústria cultural, o livro didático era e é entendido pelo mercado como negócio”. Em outras palavras, o capital econômico supera o capital cultural e pedagógico. Essa análise é muito pertinente para este trabalho, uma vez que estamos tratando de relações de poder da branquitude que estruturam as instituições e que desde sempre são responsáveis pelas políticas públicas educacionais, contexto do trabalho.

Com a mudança da política de distribuição, em 1996, foi instituída a política de avaliação dentro do PNLD. A Secretaria de Educação Básica (SEB) passou a assumir a responsabilidade de coordenar e avaliar o conteúdo das obras inscritas no PNLD, em parceria com universidades públicas. O processo foi se aperfeiçoando com o tempo contando com o lançamento de editais que estabelecem as regras para a produção do livro didático e faz a chamada pública para editores de LD inscreverem suas coleções para as mais diversas disciplinas. Esse processo de seleção será melhor detalhado posteriormente.

Em 1997, o PNLD passou a alcançar tanto os Anos Iniciais (1º ao 5º) quanto os Anos Finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental e todos os seus componentes curriculares. Além disso, foi criado neste mesmo ano o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) com a finalidade de promover o hábito da leitura e ampliar o acesso à cultura e à informação através da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência às escolas públicas do país. Assim como o PNLD, o PNBE foi se aperfeiçoando e se ampliando até atingir todas as séries de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, em 2008. No PNLD, o Ensino Médio incluindo a modalidade ligada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) só passou a ser atendido de forma completa pelo programa no ano de 2011, mesmo ano em que os livros didáticos de inglês e espanhol foram, também, incluídos no programa.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 unificou as ações anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional

Biblioteca da Escola (PNBE), agora sob o nome de Programa Nacional do Livro e do Material Didático, mantendo a mesma sigla, PNLD. Outros materiais de apoio à prática educativa puderam ser incluídos, tais como obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

A relação entre políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros e materiais didáticos é explorada por Silva, Teixeira e Pacífico (2014). No artigo que explora as políticas do livro didático e identidades sociais de raça, os autores resumem o percurso trilhado desde a constituição do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1979, e as lutas contra os estereótipos e preconceitos presentes nos LDs distribuídos, currículo e práticas. Conforme Ana Célia da Silva (2011), as entidades negras brasileiras sempre articularam para constituir-se em movimentos, definir objetivos e estratégias de ação, visando ocupar territórios interditados, expandir sua cultura e contar sua própria história, paralela à história oficial.

Silva, Teixeira e Pacífico (2014) reforçam que na década de 80, na reorganização para melhorar a qualidade do LD e adotar a sua reutilização, o governo reuniu os movimentos sociais que criticavam os LDs para discutir um conjunto de ações voltadas para combater os problemas apontados, o que culminou na assinatura de um protocolo de intenções com representantes do MNU.

Um novo processo inicia com a avaliação dos LD em 1993, o que, segundo os autores, tem relações com o processo de articulação com os movimentos sociais em certa medida. Ao mesmo tempo, a avaliação marca a passagem para uma nova fase em que os movimentos sociais deixam de participar nos eventos relacionados ao PNLD, que passaram a ser principalmente com representantes de editores e autores. Como apontam SILVA et al., (2014, p. 25), “a ‘aliança’ com movimentos negros e de mulheres deixou de ser importante”. Serviu apenas em primeira análise para apontar a grande quantidade de problemas que os livros didáticos apresentavam, dados que foram divulgados para a imprensa para diminuir a respeitabilidade das grandes editoras que vendiam para o governo e convencê-las de que era necessária uma definição de critérios para a avaliação dos LD.

Mais uma vez, ficou patente em todo esse processo o poder da branquitude operando para a manutenção de seu poder e privilégios e naturalização das desigualdades. Como bem observam os/as citados/as autores/as, com os movimentos sociais e o movimento negro, em particular, sendo desconsiderados, “as políticas do PNLD constituíram-se como espaço de artifício que subsidia o discurso (conservador) sobre a ausência de desigualdades” (SILVA et al., 2014, p. 26). Silva (2011) aponta que uma das principais contribuições do MNU é a de

identificar a instituição educacional como reprodutora de uma educação eurocêntrica e desarticuladora da identidade étnico-racial e da autoestima do povo negro e denunciar essa educação excludente.

Silva et al. (2014), da mesma forma, destacam os espaços alcançados pelos movimentos negros em aparelhos estatais e as normativas que estes conseguiram aprovar por meio das interferências políticas no PNLD ao longo dos anos até chegar à Lei No. 10639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira dentro de todas as disciplinas das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio, além da Resolução 01/04 do Conselho Nacional da Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana frutos da luta e das críticas de ativistas e pesquisadores. Sobre esse processo, apontam os/as autores/as:

observa-se uma atualização constante nos editais, que passaram dos genéricos critérios de eliminação para uma redação “positiva”, que induz à valorização via promoção da diversidade, incorpora normativas legais e explicita aos atores sociais participantes do programa (aos avaliadores e aos produtores de livros, editores, editores de textos, editores gráficos ilustradores, autores, copidesques, etc.) critérios explícitos de valorização de grupos étnico-raciais minoritários (SILVA et al., 2014, p. 31).

Os autores levantam ainda a hipótese, que seria bem lógica, de que, a partir das exigências dos editais, formas comuns de hierarquia racial como ausência ou sub-representação de personagens negros/as ou de personagens negros/as em situações sociais valorizadas seriam atenuadas nos livros. Será? Não é o que pesquisas recentes já mencionadas (FERREIRA, 2012, 2013, 2014; SANTOS, 2011; SMITH, 2013; CAMARGO; FERREIRA, 2014; MASTRELLA-DE-ANDRADE; RODRIGUES, 2014; SILVA; TEIXEIRA; PACIFICO, 2014; MASTRELLA-DE-ANDRADRE, 2015; DAMBRÓS, 2016; BEZERRA; NASCIMENTO; FERREIRA, 2017) que se dedicam a analisar relações étnico-raciais em livros didáticos de língua inglesa mostram.

Pesquisas semelhantes existem desde a década de 50 com um aumento gradativo e constante de investigações e publicações, segundo o levantamento dos autores supracitados e de Ferreira (2014). Esses estudos apontam o que já é observado até à atualidade: ainda há muitas formas de hierarquização e desvalorização dos negros ou melhor, não-brancos, nos discursos que comprazem os conteúdos de LD no Brasil, o que foi comprovado por Silva, Teixeira e Pacífico (2014), ao traçarem um panorama de pesquisas brasileiras que analisam relações étnico-raciais em livros de Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências. As mudanças que são indicadas, na conclusão dos/as autores/as, não significam necessariamente ausência de

desigualdade, mas uma melhora, uma atenuação de aspectos e diferentes formas de discriminação. Exemplos dessas melhoras são a redução na utilização de imagens que remontam à escravidão e um sutil aumento de imagens de pessoas negras como construtoras do saber científico, retratadas como médicas, cientistas, etc. Digo sutil pois a super-representação de personagens brancas, cuja presença os transforma em representantes naturais da humanidade, o silêncio sobre desigualdades raciais, sobre particularidades culturais, sobre as contribuições das populações negras, a estereotipia e reforço de posições de subalternidade ao ‘outro’ racializado são violências que ainda perduram.

No que diz respeito ao LD de língua inglesa, mais especificamente, como bem destaca Nascimento (2016), precisamos também levar em consideração o discurso colonialista e imperialista da língua, discussão já apresentada neste trabalho, e como esses discursos que constituem o LD podem ajudar a perpetuar as relações do colonialismo e do imperialismo no ensino da língua-alvo não apenas no contexto da Educação Básica, mas em praticamente todos os contextos onde ensina-se e aprende-se o idioma como língua estrangeira (ILE). A formatação interna do LD, segundo o autor,

é fundamental para constituir verdades naturalizadas e simulacros como representantes da ordem das verdades. No caso do livro de língua inglesa, o discurso de poder pode aparecer sob a forma de intercambistas brancos e de classe média numa viagem à disneylândia ou através de executivos loiros numa reunião de trabalho numa multinacional. Trata-se de uma verdade que “está lá”, muitas vezes acatada e quase nunca problematizada (NASCIMENTO, 2016, p. 65).

Antes de partir para a problematização das ‘verdades’ reproduzidas na coleção que será analisada neste trabalho, contextualizo brevemente, na próxima seção, as etapas que envolveram seu processo de seleção e aprovação, já que o mercado editorial e o Estado, ou melhor, as pessoas por trás destas instituições de poder, responsáveis por produzirem, avaliarem, aprovarem e distribuírem as obras didáticas para as escolas, são os agentes que decidem os discursos que serão propagados para os estudantes de acordo com seus próprios interesses, cuidadosamente articulados no conjunto de ações que levam à chegada do LD nas escolas.

3.4 O livro didático de língua estrangeira: caminho percorrido até a sala de aula

Para o ensino de línguas estrangeiras (LE), o LD sempre teve um papel importante, seja em cursos privados, escolas privadas ou públicas. Ferreira (2014) explica o percurso do LD nesses três tipos de instituições educacionais. Segundo a autora, os institutos privados fazem a escolha do LD que pretendem adotar e os alunos adquirem esse material específico. A maioria

deles, como ela destaca, adquire LDs importados dos Estados Unidos ou Inglaterra e algumas produzem seu próprio material. As escolas privadas também têm autonomia para escolher entre o sistema apostilado e LDs importados ou produzidos no Brasil. Já na escola pública, até 2011, várias estratégias eram adotadas. Os professores poderiam solicitar que os alunos comprassem LD produzidos no Brasil, se possível, faziam um compilado de diversos LDs para utilizarem e/ou produziam os seus próprios para utilizar com seus alunos.

Dentro desse contexto, a política de implantação de LD de língua estrangeira a partir do PNLD de 2011 tem sido considerada um avanço para o ensino de inglês no contexto público educacional, cuja execução segue uma série de etapas que serão detalhadas e resumidas a seguir.

Inicialmente as escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a **adesão** ao programa informando quantidades necessárias e componentes curriculares que serão solicitados. Então, há a publicação dos **editais** no Diário Oficial da União, estabelecendo as regras para a inscrição do livro didático e determinando o prazo e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais. Após a **inscrição** das obras ou coleções por parte das editoras, é realizada uma **triagem** pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. Então, os livros selecionados nessa triagem são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) responsável por escolher os especialistas para **avaliar** pedagogicamente as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esta etapa conta com a parceria de Universidades Públicas e professores tanto do ensino superior quanto da educação básica pública, especialistas que elaboram as resenhas dos livros aprovados, as quais passam a compor os Guias Digitais de cada componente curricular, posteriormente disponibilizados em meio eletrônico a fim de orientar a **escolha** dos livros a serem adotados por elas. Sobre esse processo, Jorge (2014, p. 74) ressalta:

Recomenda-se que a escolha dos livros seja feita a partir desse Guia e não do acesso e manuseio de exemplares dos livros. Essa é uma observação importante, uma vez que as editoras de grande porte do território nacional têm condições de enviar exemplares dos livros que publicam para um grande número de escolas em diversas regiões do Brasil consideradas “*um bom mercado*”. O mesmo não acontece com as editoras de pequeno e médio porte. Logo, o Guia produzido pelo MEC é a fonte mais democrática para análise e decisão de materiais adequados para adoção nas escolas públicas. Todas as escolas têm acesso a esse Guia, também disponibilizado em versão eletrônica.

Como diz a autora, essa é uma observação muito importante sobre as relações de poder sempre envolvidas. Não dá para dissociar os privilégios da branquitude nesse processo, já que sabemos a cor dos indivíduos que estão por trás de editoras de grande porte.

De posse do Guia Digital ou dos exemplares de livros que são enviados às escolas como materiais de divulgação, os/as docentes de cada área são responsáveis por analisarem as obras. Não existe um procedimento padrão para esta etapa. Idealmente, a escolha deveria ser feita conjuntamente pelos/as docentes de cada área a fim de chegarem a um consenso sobre a melhor obra a ser adotada de acordo com as necessidades da escola. No entanto, o que mais acontece na prática é um movimento individual de escolha pelos/as docentes, que selecionam a obra que melhor se aplica à sua prática. Caso livros diferentes sejam escolhidos em determinado componente curricular, a opção da unidade escolar é feita pelo livro mais votado dentre os escolhidos pelos/as professores/as.

Após a análise das obras, a escola formaliza a escolha de forma online, em aplicativo específico para este fim, disponível na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que compila os dados dos pedidos e inicia o processo de negociação com as editoras. Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa as quantidades de livros a serem produzidos e as localidades de entrega para as editoras. O processo de produção se inicia com a supervisão dos técnicos do FNDE e análise de qualidade física dos livros pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT). O instituto também avalia as obras de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO (*Organization for Standardization*, Organização Internacional para Padronização, em português) e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados. Finalmente, os LD são distribuídos, enviados diretamente das editoras para as escolas através dos Correios.

Os livros didáticos distribuídos pelo FNDE são utilizados por três anos consecutivos. Para não haver muitas oscilações e melhor alocação dos recursos, as compras integrais para alunos do ensino fundamental I, II e Ensino Médio ocorrem em exercícios alternados. Nos intervalos das compras integrais, são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas.

Outro detalhe importante sobre o funcionamento do Programa diz respeito ao remanejamento de LDs. Havendo oscilações entre o número de livros e o de alunos é possível fazer um ajuste, remanejando volumes de escolas onde estejam excedendo para aquelas onde ocorra falta de livros. Com isso, em 2018, o Decreto Nº 9.099 mudou o processo de escolha do livro didático. As Secretarias de Educação, em conjunto com as escolas de sua rede de ensino, agora podem decidir pela unificação ou não dos materiais que serão distribuídos em cada Programa através de três modelos de escolha:

- Material único para cada escola, em que cada escola realiza sua própria escolha individualmente e recebe o material escolhido pelo seu corpo docente.

- Material único para cada grupo de escolas, em que a rede de ensino define um grupo específico de escolas que faz uma escolha única e utiliza o mesmo material didático. Cada escola registra sua escolha individualmente e o mais escolhido dentre as escolas pertencentes ao grupo de escolas definido pela rede de ensino é o material a ser adotado.
- Material único para toda a rede: a escolha da rede de ensino é unificada e todas as escolas da rede utilizarão o mesmo material. O material a ser adotado é também o mais escolhido dentre as escolas pertencentes à rede de ensino.

Sobre essa mudança, o MEC ressalta que a opinião dos professores continua tendo importância fundamental na escolha dos livros, sendo a seleção de materiais estabelecida de forma democrática e autônoma pelas escolas. Porém, as mudanças estão ancoradas em razões econômicas, não pedagógicas. Na prática, isso se reflete em perda de autonomia, já que o resultado depende da escolha da maioria nesse contexto de disputa editorial. Mais uma vez, como na década de 1980, o capital econômico supera o capital cultural e pedagógico.

O objetivo principal deste detalhamento das etapas que envolvem a execução do PNLD foi o elucidar o “contexto de produção” (SOUZA, 1999) que permeia o processo de seleção, avaliação e escolha do produto final que chega às mãos dos estudantes, totalmente atravessados por relações de poder da branquitude. No capítulo que segue, tratarei da coleção didática escolhida para análise nesta pesquisa e ilustrarei algumas dessas etapas que foram descritas aqui, contextualizando com as informações concernentes ao edital PNLD 2020 – Obras Didáticas (BRASIL, 2019b), através do qual a coleção didática analisada foi selecionada, com foco nas informações que envolvem meu contexto de trabalho, o estado da Bahia e a cidade de Salvador.

Saliento também que o conhecimento das etapas do PNLD ajuda a ter uma visão ampla no sentido de entender o impacto das decisões que são tomadas, das mudanças que são feitas ao longo dos anos em cada edital pelas pessoas envolvidas no processo, que são contratadas para contribuir em cada etapa, sobretudo aquelas que têm o **poder** de decidir o que é ou não importante e pertinente para o processo de ensino aprendizagem, pessoas estas que atuam nos bastidores e são atravessadas pela ideologia dominante. Por fim, reflito que ao analisar uma obra didática, por vezes tendemos a focar mais diretamente os/as autores/as, que estão na linha de frente, que assinam o trabalho e que representam a autoria. No entanto, como será discutido no próximo capítulo, essa é só a ‘ponta do iceberg’ de um sistema que não é nem um pouco arbitrário e que é responsável pela perpetuação das desigualdades arquitetadas há séculos pelos grupos hegemônicos.

4 O LIVRO DE INGLÊS NA CIDADE MAIS NEGRA DO BRASIL

Neste capítulo, eu explico as etapas do edital do PNLD 2020, através do qual a coleção analisada foi selecionada, e detalho informações sobre como se deu o processo de escolha da referida coleção no estado da Bahia, meu contexto de atuação. Retomo, também, conceitos-chave da perspectiva da coleção, assim como os documentos referenciais nos quais os autores, supostamente, se embasaram para a sua criação, informações importantes para balizar a análise da coleção didática. Por fim, parto para a apresentação dos dados coletados levando em consideração os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Analisar e demonstrar SE e COMO os mecanismos da branquitude são acionados para reforçar a identidade racial branca como norma e naturalizar a super-representação branca e euro-estadunidense na coleção *Way to English for Brazilian Learners*, usada no meu contexto escolar.

Objetivos específicos

- Identificar a cor predominante das pessoas representadas na referida coleção.
- Analisar como as identidades sociais de raça são representadas na coleção analisada.
- Investigar de que modo o status da língua inglesa como língua franca e a dimensão intercultural propostos na BNCC são tratados em relação à representação social e às discussões apresentadas na coleção analisada.

4.1 A coleção *Way to English for Brazilian Learners*

A coleção *Way to English for Brazilian Learners*, da editora Ática, dos autores Claudio Franco e Kátia Tavares (2018), foi a coleção adotada pelas escolas públicas estaduais em Salvador, meu contexto escolar de trabalho, até o ano de 2023. Ela faz parte do edital do PNLD 2020 - Obras Didáticas - Anos Finais do Ensino Fundamental, portanto, após o Decreto N°. 9.099 ao qual me referi no capítulo anterior, que mudou o processo de escolha do livro didático, possibilitando a unificação dos materiais a serem distribuídos para as escolas. No caso da Bahia, a opção da Secretaria de Educação neste edital foi a de material único para cada grupo de escolas⁶. A escolha das redes de ensino é confirmada a cada edital. Não há a obrigatoriedade de ser sempre o mesmo critério em todas as modalidades. Os grupos de escolas da rede de ensino

⁶ O modelo de escolha adotado por cada rede estadual de ensino pode ser consultado no site: http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_modeloescolha.php

da Bahia consistem numa divisão por NTE - Núcleo Territorial de Educação⁷. Cada NTE compõe um grupo de escolas que adotaram os mesmos LDs escolhidos pela maioria.

Conforme o comprovante de modelo de escolha da Secretaria de Educação da Bahia disponível no site⁸ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), participaram do edital PNLD 2020 escolas das zonas urbana e rural da rede estadual da Bahia que trabalham com a modalidade de Ensino Fundamental – Anos Finais (de 6º ao 9º anos). Através do mesmo site do FNDE, é possível também filtrar a consulta detalhando a distribuição do LD por cada cidade do país inscrita no programa. Para esta pesquisa, fiz um levantamento dos LDs de inglês adotados em cada NTE.

Através deste mesmo levantamento foi constatado que esta coleção foi adotada na maioria das escolas baianas, mais precisamente nos NTEs 05, 06, 07, 15, 16, 20, 22 e 26, sendo este último o NTE do qual Salvador faz parte. Esses NTEs totalizam 246 escolas baianas, o que corresponde a cerca de 63% delas utilizando esta mesma coleção, o que justifica ainda mais uma análise mais aprofundada deste material.

4.2 Perspectiva da coleção

A coleção *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2018) é distribuída em 4 volumes, um para cada ano final do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos). Cabe destacar que os volumes 8 e 9 são assinados apenas por Cláudio Franco. Cada volume acompanha seu respectivo Manual do professor, que reproduz o Livro do Estudante e apresenta possíveis respostas para as atividades, com orientações didáticas, metodológicas e suas articulações com a BNCC. Além dessas indicações, o Manual do Professor traz recomendações de websites e aplicativos que podem ser usados pelo docente para complementar suas aulas e, ainda, traz sugestões de artigos acadêmicos no decorrer das unidades em boxes intitulados *Para saber mais*.

Conforme explanado na metodologia no capítulo primeiro deste trabalho, é necessário ter uma ideia da identidade da pessoa ou das pessoas que se expressam para interpretar um texto, uma obra, ou uma coleção didática, como é o caso desta pesquisa. Portanto, a coleta de dados para a análise que será desenvolvida aqui foi feita a partir do Manual do Professor, já que através das orientações, articulações, indicações e sugestões direcionadas ao/às professores/as

⁷ A Secretaria da Educação do Estado da Bahia possui 27 Núcleos Territoriais de Educação, constituídos a partir da especificidade de cada região, que acompanham os Territórios de Identidade da Bahia. Os municípios que compreendem o NTE 26, do qual Salvador faz parte, são: Camaçari, Candeias, Dias D'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Mata de São João, Pojuca, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Salvador, Simões Filho e Vera Cruz.

⁸ <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/modelo-escolha>

presentes neste tipo material é possível ter uma visão ainda mais aprofundada acerca dos valores, intenções e a ideologia dos autores da coleção.

O primeiro item a ser explorado para se ter uma ideia do que esperar da coleção trata da verificação de suas abordagens teórico-metodológicas. Franco e Tavares (2018) explicam nos pressupostos teórico-metodológicos que a coleção adota uma perspectiva dialógica de linguagem, usando Bakhtin (1986) como referência. Ou seja, a língua é compreendida como realidade concreta e não uma abstração científica. A intenção dos autores é envolver os alunos na construção de sentidos que se dá na prática discursiva, para que possam agir no mundo social, partindo de textos de diferentes gêneros, sobre temas relevantes para os alunos e para a sociedade. As atividades propostas, segundo os autores, visam promover o engajamento dos alunos em atividades sociais mediadas pela linguagem, de modo que possam compreender melhor o mundo em que vivem e dele participar criticamente.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem, é adotada uma perspectiva sócio-histórico-cultural, citando Vygotsky (2007), segundo o qual os sujeitos, situados no tempo e no espaço e inseridos em um contexto social, econômico, cultural, político e histórico, agem e refletem como criadores e transformadores do conhecimento e do mundo. O papel atribuído ao professor é o de mediador, ou seja, alguém mais experiente no conteúdo em foco. Os alunos são considerados corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem e incentivados a aprender por meio da interação uns com os outros e do engajamento em práticas sociais significativas, mediadas pela língua inglesa, que os levem a conhecer novas realidades, assim como a compreender melhor o contexto social que os cerca e possivelmente contribuir para transformá-lo.

Os objetivos gerais desta coleção estão também fundamentados nas orientações dos documentos orientadores do Ensino Fundamental no Brasil, citando as Competências Gerais da Educação Básica, as Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental e das Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental indicadas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), desenvolvidas, ao longo da coleção, por meio do trabalho com as habilidades previstas na BNCC.

Dentre as Competências Gerais da Educação Básica mencionadas na BNCC é importante destacar duas delas para o contexto de análise proposto pela pesquisa:

- 3) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao

exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9).

Sobre as Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, destacam-se:

- 1) Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
- 3) Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
- 4) Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
- 6) Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2017, p. 246).

Levando em consideração esses aspectos, é minha intenção, portanto, com este trabalho avaliar se essas competências são realmente consideradas nas coleções, sobretudo as que dizem respeito à Língua Inglesa.

Por fim, Franco e Tavares (2018) falam sobre o que chamam de caráter formativo da aprendizagem da língua inglesa, adotando uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica. Eles afirmam acreditar que a aprendizagem da língua inglesa diversifica e amplia as formas de engajamento e participação dos alunos na sociedade, suas possibilidades de interação e mobilidade, seus percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. A prioridade está na função social e política do idioma, que é tratado em seu status de *lingua franca*, ou seja, não se acredita que haja um padrão de língua inglesa a ser ensinado ou um modelo ideal de falante a ser seguido. No lugar de conceitos de ‘certo’ e ‘errado’, os alunos refletem sobre o que é adequado e inteligível nas diferentes interações.

4.3 Inglês como *lingua franca*

É pertinente contextualizar e conceituar brevemente o status de *lingua franca* do inglês trazido pela BNCC (BRASIL, 2017). Siqueira e Souza (2014) explicam que diferentes pesquisadores em várias partes do mundo têm estudado o fenômeno de expansão global da língua inglesa de diferentes formas e sob diferentes óticas, o que contribuiu para o surgimento de um dos paradigmas muito em voga atualmente, o *English as a Língua Franca* (ELF) ou Inglês como Língua Franca (ILF). Dentre as perspectivas para explicar e discutir o status da

língua inglesa na contemporaneidade está a descentralização da posse da língua inglesa, uma vez que se entende que uma língua global pertence àqueles que a dominam, tentando desmistificar a valorização de variantes tidas como padrão (e, portanto, de maior prestígio). Atualmente, o entendimento do que seja ILF é explicado por Santos e Siqueira (2019, p. 66):

Colocado de forma simples, ILF se refere à função do inglês como língua de contato em comunicações envolvendo usuários de inglês de diferentes contextos linguísticos e culturais, nos quais cada usuário faz uso da variedade da LI com a qual se sente mais familiarizado e confortável, empregando várias estratégias a fim de se comunicar de forma efetiva. Embora essas interações envolvam, primordialmente, usuários não nativos do inglês, consideramos relevante ressaltar que o usuário nativo não está excluído desse tipo de interação, mas que, nessas situações, ambos se encontram numa posição de negociação de sentido/significado.

Portanto, nessa linha de pensamento, para os autores da coleção, em um cenário no qual o inglês é usado como *língua franca*, aprender esse idioma deve implicar também discutir seus diferentes papéis no mundo, seus impactos nas interações entre diferentes pessoas e povos, bem como as relações entre língua, identidade e cultura. A BNCC propõe cinco eixos organizadores para o componente Língua Inglesa: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural. Franco e Tavares (2018) afirmam que a coleção segue esses eixos e que questões relativas à interculturalidade são explicitamente trabalhadas na seção introdutória *English All Around the World* e abordadas ao longo da coleção em temas de alguns textos, em alguns projetos de natureza interdisciplinar propostos, em comentários feitos em boxes denominados *Tip* e *Think about it!*, em seções *Sing a Song* (seção com música) e *On the Screen* (sugestão de filmes) e em orientações dadas ao professor. Veremos se todos esses pressupostos serão refletivos na prática, começando pelas identidades sociais de raça e nacionalidades representadas na coleção.

4.4 A branquitude impressa no livro didático de inglês

Analisar identidades sociais no livro didático não é uma novidade no que diz respeito a pesquisas recentes na área educacional de diferentes disciplinas. Na área de Linguística Aplicada, essas pesquisas têm ganhado cada vez mais fôlego. Aparecida de Jesus Ferreira, professora universitária e escritora, tem uma vasta produção sobre análises de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos de língua estrangeira, além de fazer levantamentos de algumas pesquisas que tratem do tema do âmbito desta área de estudo.

Em um artigo de 2014, Ferreira constata que estereótipos e questões de poder ainda são muito presentes nas pesquisas e que os livros trazem uma visão hegemônica de raça, gênero,

sexualidade e classe. A autora afirma que “as pesquisas têm demonstrado que se posicionar como homem, branco, heterossexual e classe média alta tem um poder maior de negociação nos espaços sociais e muito mais possibilidade de ter sua voz escutada e atendida” (FERREIRA, 2014, p. 97), além de ter maior visibilidade e prestígio. Nesse sentido, Ferreira constata que o livro didático tem o poder de privilegiar algumas identidades sociais em detrimento de outras, investindo de poder ainda mais as identidades sociais que já são privilegiadas.

A autora retoma uma pesquisa de sua autoria conduzida em 2012 com o objetivo de verificar num LD de língua inglesa, na época o “mais vendido do Brasil”, como as identidades de raça eram representadas. Os resultados apontaram para a representação de pessoas brancas no LD em 89%. Já as pessoas negras estavam representadas em 5,8% e asiáticas, categoria utilizada pela autora, em 5,1%. Ferreira (2014, p. 98) chega à seguinte conclusão:

Quando nos deparamos agora com esse resultado para refletir sobre as questões de poder, não é difícil dizer qual é o grupo que tem maior poder de visibilidade, de acesso, de ser representado mais vezes em várias posições sociais no livro didático. E por causa dessa representação imensa da identidade racial branca, ideologia do branqueamento, o poder simbólico de ser branco é evidente.

Em outras palavras, a identidade branca ainda é vista como norma, como constatado por Camargo e Ferreira numa pesquisa de 2014. Neste estudo, as autoras analisaram a série *Links* (SANTOS; MARQUES, 2009), aprovada no PNLD 2011, o primeiro em que LDs de língua estrangeira passaram pela avaliação pelo Programa. Segundo as autoras, os livros didáticos exemplificam a divisão racial e o racismo na escola por conta da postura da representação branca como norma, sendo marcados pela ideologia da branquitude, disseminando a ideia de população homogênea sem tratar da diversidade de identidades sociais existentes na sociedade brasileira e também no mundo. Mesmo depois, já no contexto de 2014, os LDs ainda traziam uma ideologia que valoriza a cultura estadunidense ou inglesa.

Camargo e Ferreira (2014) destacam a aprovação, em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com o intuito de regulamentar a Lei No. 10.639/2003. Este é um documento extenso de trinta e sete páginas, cuja leitura é recomendada para todos os membros da comunidade escolar, com orientações para a formulação de projetos comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas.

Para a finalidade desta pesquisa, destaco três passagens do texto das Diretrizes. Quando trata da consciência política e histórica da diversidade, o texto afirma que este princípio deve conduzir

à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos (BRASIL, 2004, p. 19).

Quanto ao fortalecimento de identidades e de direitos, o princípio deve orientar para “os esclarecimentos a respeito de **equívocos quanto a uma identidade humana universal**” (BRASIL, 2004, p. 19, grifo meu) e no que diz respeito a ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, o princípio encaminha para “a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como **providências para corrigi-las**” (BRASIL, 2014, p. 20, grifo meu).

Sob essa ótica, então, Camargo e Ferreira (2014) refletem que é esperado a quebra das noções de verdade ensinadas ao longo dos anos nas escolas sobretudo através da aplicação das orientações dos documentos oficiais. As autoras citam Tílio (2008), que destaca que o livro, uma arma poderosa que é, pode contribuir como instrumento de aplicação dessas orientações pedagógicas sugeridas nos documentos oficiais. Elas, assim, complementam afirmando que “é necessário entender o livro, refletir sobre as suas ideologias e entender o contexto socioeconômico e cultural em que ele foi elaborado” (CAMARGO; FERREIRA, 2014, p. 166), discussão que será feita a seguir.

4.4.1 Identidades sociais de raça representadas na coleção

Schucman (2012) afirma que, querendo ou não, logo ao nascermos, somos classificados racialmente e aos classificados socialmente como brancos recaem atributos e significados positivos ligados à identidade racial à qual pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso, etc. A autora faz indagações pertinentes: de que forma e como os sujeitos brancos agem para que estes privilégios sejam mantidos e perpetuados? O que faz com que grande parcela da sociedade tenha estes privilégios e, ‘supostamente’, não os perceba?

Uma das estratégias de construção dos significados positivos ligados aos brancos é a comunicação de massa, cujos discursos produzem efeitos materiais nas relações raciais brasileiras. O livro didático é uma forma poderosa de comunicação e a distância entre a realidade de fato e as representações dos personagens nos livros têm sido demonstrada ser ainda muito grande, como já discutido no capítulo anterior. Para Oliveira (2014), a eficácia do LD não se resume apenas à transmissão de conteúdos técnicos; produz, também, efeitos poderosos na esfera da imposição de valores. Através deles são apresentados temas que transmitem ideologias subliminarmente, e até mesmo explicitamente, o que se faz através de imagens,

textos e exercícios. Santos (2021) reforça esse argumento, afirmando que o racismo tem um caráter tênue e simbólico, sendo difundido de maneira discursiva, “dissolvido em textos e imagens em dimensões subliminares, porém efetivas na legitimação dessa ideologia” (SANTOS, 2021, p. 133).

Conteúdos pejorativos acerca do negro acabam sendo naturalizados e facilmente atingem o status de senso comum, assim como a posição do branco como humanidade universal. Ana Célia da Silva (2011) endossa essa discussão ao assegurar que essa ideologia acaba sendo aceita por determinados grupos como uma política de manutenção de bens econômicos e de prestígio na sociedade, visto que se liga a um interesse concreto de poder, especificamente a do recalque da diferença, presente na representação social do negro. A autora complementa:

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão (SILVA, 2011, p. 30).

Por conta disso, existe a necessidade urgente de transformar os processos de formação de conduta em relação ao outro representado, bem como as relações com esse outro, para que a percepção inicial e o conceito resultante dessa percepção, em nossa consciência, tenha mais aproximação com o real (SILVA, 2011). Resta saber em que nível de transformação estamos atualmente, o que será investigado a seguir.

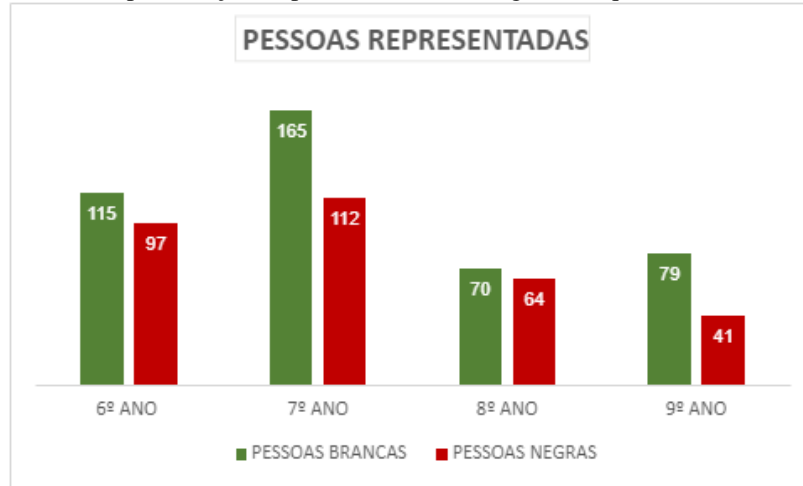
Algumas perguntas trazidas por Ferreira (2012) vão guiar minha análise inicial da coleção investigada. São elas: do ponto de vista equitativo no contexto brasileiro, o LD apresenta essa equidade na representação? Há equivalência com a população brasileira 56% preta e parda? Existe equidade na representação em todos os seguimentos sociais? Como falantes de língua inglesa são posicionados no mundo contemporâneo?

Para responder à primeira pergunta de pesquisa no trabalho que aqui apresento, *Qual é a cor predominante das pessoas representadas na coleção Way to English for Brazilian Learners usada no meu contexto escolar?*, busquei identificar quantitativamente a representação de pessoas nas imagens do LD, nas fotos, desconsiderando as ilustrações, já que, nessa coleção, observei um número considerável de imagens de pessoas na abertura de unidades, em textos trabalhados, citações trazidas, etc.

Aqui cabe elucidar que, segundo Bardin (2016), a análise qualitativa não rejeita formas de quantificação e que o analista pode recorrer a testes quantitativos. A característica da análise de conteúdo é a inferência, que também pode se basear em indicadores quantitativos. Portanto,

abaixo, apresento os números totais de pessoas representadas brancas e negras em cada volume da coleção sistematizados após o levantamento dos dados:

GRÁFICO 1 - Representação de pessoas brancas e negras nos quatro volumes da coleção.



É importante explicitar o critério que adotei para considerar uma pessoa “branca” ou “negra” nesse levantamento, principalmente em se tratando do contexto brasileiro, público ao qual a coleção é destinada. A divisão feita foi baseada nos critérios brasileiros de categorização racial. Como já foi discutido anteriormente, aqui no Brasil nós adotamos um critério mais “visual” no que concerne à raça, que considera os traços fenotípicos nessa categorização, denominada de “racismo à brasileira”. Portanto, as pessoas incluídas no meu levantamento como “pessoas brancas” são as pessoas consideradas “socialmente” brancas aqui em nosso contexto, independente de como sejam lidas em outros lugares do mundo.

Sobre essa categorização, Laborne (2014, p. 155) concorda que a análise sobre a branquitude aqui no Brasil não pode deixar de considerar a dimensão da mestiçagem:

não se pode deixar de reconhecer que, no contexto brasileiro, a mestiçagem traz, de fato, maior complexidade para entender as relações raciais e de poder. Ao mesmo tempo em que ela mascara a bipolaridade racial estrutural da sociedade que tem raízes históricas na escravidão e no colonialismo, ela também se transformou em um componente constitutivo do imaginário racial e da diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Nesse sentido, cabe destacar que juntamente com as hierarquias raciais que reforçam os lugares de poder em uma sociedade racializada, como é o caso do Brasil, existe a ideia e o sentimento de que “estamos todos juntos e misturados” e isso nos faz mais “democráticos” do que outros contextos culturais. Essa concepção nos faz crer que as distâncias e distinções raciais não existem.

A representação de “pessoas negras” que faz parte do levantamento de dados são as aqui consideradas pardas e pretas, conforme categorização brasileira, mas é fundamental destacar que a categorização “parda” não é uma classificação fácil. A discussão sobre o colorismo,

sobretudo aqui no Brasil, é muito complexa. Aline Djovic (2015), por exemplo, explica que o colorismo ou a pigmentocracia, em linhas gerais, é a discriminação pela cor da pele, sendo tal aspecto muito comum em países que sofreram a colonização europeia e em sociedades pós-escravocratas. De forma simplificada, o termo quer dizer que, quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer. Ou seja, o tratamento que a sociedade dará a uma pessoa depende muito da tonalidade de sua pele, ainda que esta seja reconhecida como negra ou afrodescendente. Por outro lado, aspectos fenotípicos que a nossa cultura associa à descendência africana, como cabelo crespo, nariz arredondado ou largo, dentre outros, também influenciam no processo de discriminação, mesmo em pessoas de tom de pele claro. Sendo assim, a divisão que encampo aqui neste trabalho, embora tenha sido feita com muito cuidado por mim, é uma divisão aproximada baseada em critérios visuais fenotípicos e que fazem parte da minha interpretação.

O resultado desse levantamento aponta para uma melhora no sentido de equiparar a representação de pessoas brancas e negras no LD. Das 743 representações de pessoas em fotos nos quatro livros da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, 429 delas eram brancas, o que corresponde a um índice de 57.7% e 314 são negras, correspondendo a 42,3% no total. Se compararmos este levantamento com os resultados da investigação de Ferreira (2012) já citada, informando um percentual de 89% de pessoas brancas representadas contra 11% de negros e asiáticos, há uma melhora significativa. No entanto, como bem destaca Silva et al. (2014), é importante estarmos atentos para uma representação da população negra apenas para preencher o quadro da diversidade racial, sem acesso igual em todos os seguimentos sociais.

Hall (2016) constata que a representação da ‘diferença racial’ na mídia tem apresentado um aumento do volume, do intervalo e da normalização da representação racializada. Hoje em dia, segundo o autor, há muito mais negros na mídia popular em uma variedade de categorias da vida cultural, nas situações cotidianas retratadas, incluindo a demonstração de casais miscigenados. Hall (2016) dá exemplos de atores ou personagens negros como estrelas de comerciais, novelas e filmes que retratam a vida familiar de negros e com personagens negros com papéis centrais, esportistas negros representados de forma mais ampla e positiva. No contexto da Inglaterra, Hall cita a *Premier League*⁹, em que os jogadores negros estão entre as estrelas mais brilhantes, como Thierry Henry e Didier Drogba que adquiriram status de estrelas. Thierry Henry, inclusive, é citado no livro do 9º ano da coleção, estrelando uma campanha

⁹ Campeonato de futebol inglês.

contra o racismo no futebol. Já no campo da música popular e do entretenimento há também uma normalização das estrelas negras numa crescente influência do culto às celebridades.

Sobre essa mudança, Hall (2016) questiona o motivo real por trás desse o aumento do volume, variedade e normalização da representação racializada e se seria resultado de um conjunto específico de políticas culturais, reconhecendo a necessidade de abordar o racismo e sua discriminação explícita. Nesse sentido, Hall (2016, p. 226) pergunta: “houve uma conversão dos administradores do esporte, da publicidade, da indústria musical e do entretenimento para a causa racial e para a política da representação?”.

Para o autor, a mudança cultural não acontece de forma tão programática e o peso gerado por essas reformas não deve ser subestimado. Hall (2016, p. 227) argumenta que teria havido “um desvio multicultural por meio do qual as pessoas agora aceitam, quer gostem ou não, que a Grã-Bretanha, especialmente a sua porção urbana, tem uma população diversificada” e que a mudança ocorreu juntamente com a persistência dos antigos padrões de representação racializada, ou seja, as formas mais antigas de divisão e difamação continuam em operação, mesmo com os negros agora sendo celebrados pela cultura popular.

Assim, Ashley Cole, jogador de futebol do Chelsea, pode passar, em um minuto, de estrela do futebol e celebridade a *bad boy* mercenário e sexualmente promíscuo. [...] A divisão entre negros bons e negros maus também aparece na cobertura da imprensa popular. As estrelas negras figuram nos artigos principais da mídia sobre as celebridades, mas essas representações convivem com a contínua demonização da juventude negra na cobertura sobre crimes e desordem, feita pelo jornalismo ‘investigativo’ (HALL, 2016, p. 227).

Já para Ana Célia da Silva (2011, p.32), “a representação social do negro baseada, em grande parte, no senso comum, está sofrendo uma transformação, a partir de outras visões de realidade e de solicitações de ordem econômica, política, moral e social”. A autora conduziu investigações acerca da representação social do negro no livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos na década de 80, constatando uma rara presença do negro, marcada pela desumanização e estigma quando ocorria. Posteriormente, a investigação foi repetida incluindo livros de Língua Portuguesa das mesmas séries e ciclos da década de 90 e os autores dos textos e ilustrações desses livros a fim de investigar as transformações ocorridas nessa representação e os fatores que as determinaram.

Silva (2011) identificou mudanças significativas na representação do negro nos livros didáticos selecionados para a análise. Contudo, percebeu também “uma equalização ou assimilação da representação social do negro nos textos e ilustrações” (SILVA, 2011, p. 69),

visíveis pela semelhança dos traços fisionômicos de grande parte dos personagens negros em relação aos traços fisionômicos dos personagens brancos, além de correspondências de status socioeconômico e de valores culturais atribuídos aos personagens brancos.

Embora tenha observado que a representação social dos negros tenha evoluído para uma humanização, com direitos de cidadania, a autora questiona, assim como Hall (2016), até que ponto esses atributos de humanidade e cidadania, reconhecidos nos negros, originam-se do reconhecimento e aceitação das suas diferenças étnico-culturais e raciais ou se esse reconhecimento resulta da aceitação de uma representação construída pelos negros como uma estratégia de inclusão.

Levando em consideração essa nova configuração da representação em diversos meios de comunicação e a fim de investigar se o LD reflete esse “desvio multicultural” e persistência de padrões abordados por Hall (2016), ou de uma representação como estratégia de inclusão, como apontado por Silva (2011), parto para a segunda pergunta de pesquisa: *Como as identidades sociais de raça são representadas na referida coleção?*. Para respondê-la, dividi os dados sobre a representação total de pessoas na coleção com recorte racial em duas subcategorias: as pessoas representadas que têm uma “identidade definida”, ou seja, têm informações pessoais citadas e vinculadas às imagens presentes nos livros e as pessoas representadas que servem como “ilustrações”, para compor os quadros temáticos ao longo das unidades. Dessa forma, não podemos extrair informações sobre nacionalidade e profissões, por exemplo, categorias que são importantes para a presente pesquisa e que conferem uma cidadania plena às pessoas representadas. Esse levantamento resultou no seguinte panorama:

GRÁFICO 2 - Pessoas brancas e negras representadas em imagens ilustrativas

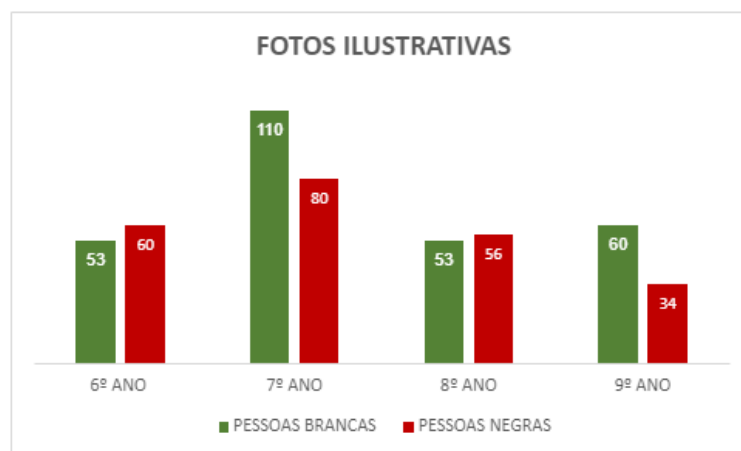
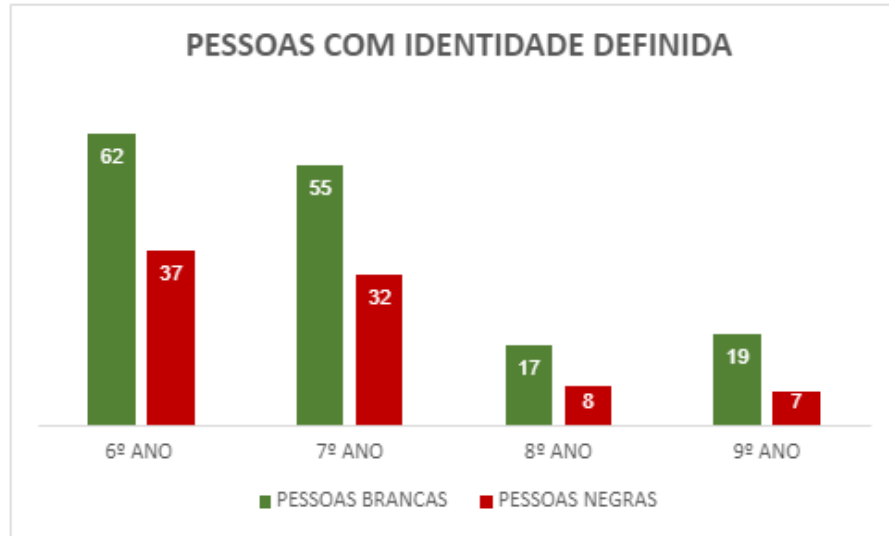


GRÁFICO 3 - Pessoas brancas e negras representadas com identidade definida

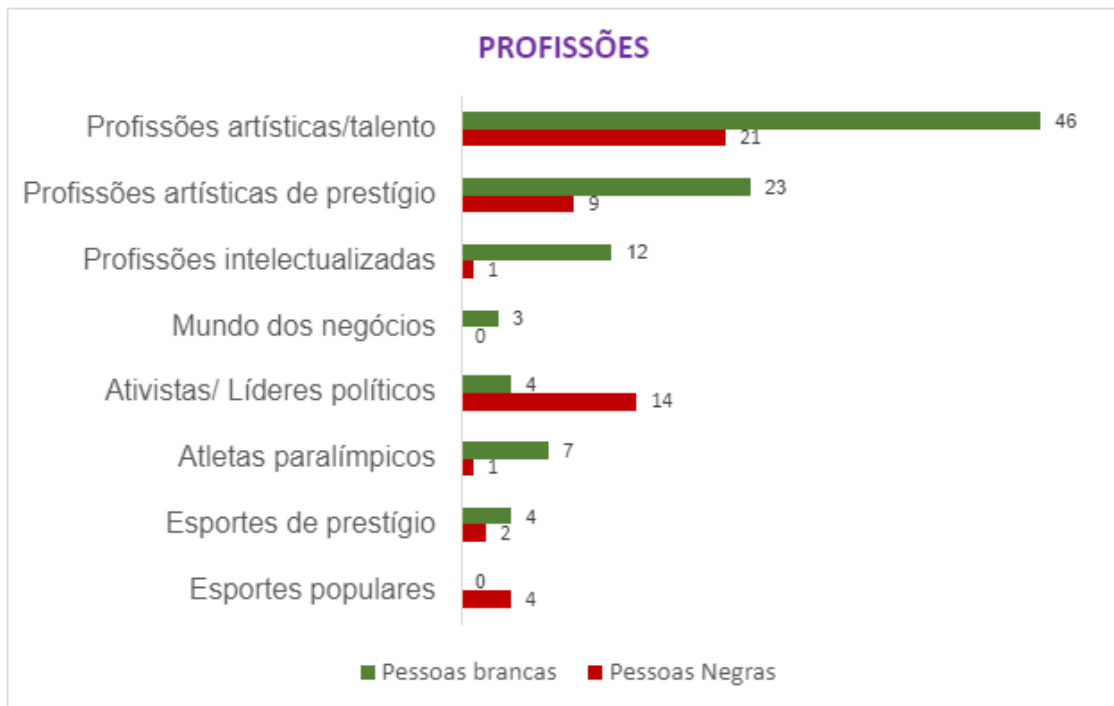


Esse resultado ratifica o que as pesquisas anteriores também apontavam: a representação da identidade branca como norma e o racismo velado na representação no livro didático analisado. De uma forma geral, há mais pessoas representadas em situações mais ilustrativas. Das 743 pessoas representadas, 506 não têm informações vinculadas às respectivas imagens. Dentre as 506, 276 são pessoas brancas (54,54%) e 230 são pessoas negras (45,45%). As pessoas brancas continuam sendo mais representadas, embora a equiparação seja um pouco maior em relação à quantidade total de pessoas. E é exatamente isso que chama atenção. Quando se trata das pessoas com identidade definida, pessoas cujas histórias são conhecidas, nomes e outras informações, a diferença entre brancos e negros se acentua. Das 237 pessoas representadas nessa categoria, 153 são brancas e 84 negras. Isso significa que 64,6% dessa representação é branca contra 35,4% de representação negra. A representação branca é quase o dobro em relação à representação negra, o que distancia muito mais do ideal. Essa é uma forma sutil de manter o discurso de superioridade e normatividade branca.

Outra forma de aprofundar a análise tratando da representação do branco como detentor de uma cidadania plena e do negro apenas na composição de um quadro da diversidade é pensando sobre as profissões nas quais essas pessoas são retratadas. Fiz um levantamento acerca das profissões relacionadas aos brancos e negros retratados com uma identidade definida baseado em pesquisas anteriores que apontam que os negros são representados de forma estereotipada em profissões relacionadas a 'sorte, dom ou esporte' (FERREIRA, 2012). Hall (2016) também destaca o fato de pessoas negras terem adquirido grande visibilidade e legitimidade dentro da cultura popular em áreas como música, moda, entretenimento, mas serem bem menos presentes ou visíveis no mundo do poder corporativo, ainda existindo limites marcados de sua representação e participação nos centros de poder cultural e econômico.

Nesse caso, na coleção que analisei para este estudo, os negros são mais representados como bons em esportes, música e cinema, reforçando a tendência mencionada. Mas sabemos que mesmo em se tratando de esportes ou profissões artísticas existe uma hierarquia no que diz respeito ao prestígio que umas modalidades têm em relação a outras e qual cor é predominante dentre praticantes destas modalidades mais prestigiadas e isso também foi levado em consideração ao fazer o levantamento. O resultado é apresentado no Gráfico a seguir:

GRÁFICO 4 - Profissões de pessoas brancas e negras com identidade definida



As profissões artísticas de talento às quais me refiro são de *cantor, ator, modelo, dançarina, grafiteiro* e *DJ* que aparecem retratadas no LD. Já as profissões que, apesar de também envolverem talento, têm mais prestígio e são consideradas mais intelectualizadas são: *apresentador/a de TV, cheff, pianista, artista plástico, diretor/a de cinema, dramaturgo/a, escritor/a, estilista, fotógrafo/a, pintor/a, produtor/a de televisão*. É nítida a disparidade de representação considerando o segmento de profissões artísticas. Em ambas, a quantidade de pessoas brancas representadas é muito maior do que de pessoas negras. Dentre as profissões de “talento” a diferença é de pouco mais do dobro de brancos em relação a negros (46 brancas e 21 negras). Já dentre as profissões de prestígio, o índice é de quase três vezes mais brancos em relação a negros (23 pessoas brancas e 9 negras). As pessoas negras são representadas nas profissões de apresentador/a, escritor/a, pintor/a e fotógrafo/a, apenas.

As profissões intelectualizadas, ou seja, que perpassam pela universidade, em sua maioria, são representadas por jornalista, antropólogo/a, geneticista, médico/a, piloto/a,

cientista, economista e aviador/a. Nesse contexto, a diferença racial é bem visível. Apenas uma pessoa negra é apresentada na condição de cientista no LD, ao passo que 12 pessoas brancas foram representadas nessa mesma profissão. Isso significa uma porcentagem de 7,7% de pessoas negras contra 92,3% de pessoas brancas. É importante destacar novamente que esse levantamento foi feito em relação às pessoas que têm identidade definida. Em exercícios que trabalham com profissões, por exemplo, temos pessoas negras representadas em um número maior do que foi constatado em pesquisas anteriores (FERREIRA, 2012), como pode ser observado na figura a seguir, presente no volume 6, página 181:

FIGURA 1 - *Way to English for Brazilian Learners* 6, p. 181



Como é possível observar, há pessoas negras representadas nas profissões de médica (letra d), engenheiro (letra e), enfermeiro (letra i) e professora (letra o). Porém, como já foi argumentado, essa pode ser uma estratégia de trazer pessoas negras para compor a diversidade, porém sem destaque dentro das atividades do livro ou discussões acerca do tema. Não são imagens que assumem protagonismo dentro do LD, isto é, essas histórias não são contadas, ficam apenas no nível da representação visual.

Em relação ao ‘Mundo dos Negócios’, duas pessoas brancas são apresentadas como *CEO*¹⁰ e uma como empreendedora. Nenhuma pessoa negra aparece representada nessa categoria. Já em termos de ativismo e liderança política, a maioria da representação é de pessoas negras. Uma observação que cabe é que, quanto ao ativismo, as causas a que os negros são associados normalmente são raciais ou relacionadas a violência ou condições de trabalho. Já o ativismo branco é relacionado a causas mais abrangentes, como o direito dos animais, movimento feminista, causas do “bem comum”. Isso reforça a ideia de que a violência e o racismo são “problemas de negros”, sem implicação de todos para solucionar os problemas, sobretudo aqueles responsáveis por esses problemas estruturalmente. Aos brancos é dada a categoria de humanidade, lutam por causas nobres, por todos. Aos negros é dada a categoria da militância, de luta por causas que afetam a comunidade negra normalmente.

Finalmente, no que diz respeito a esportes, três subcategorias foram utilizadas: atletas paralímpicos, esportes de prestígio (ginástica, hipismo, vela e tênis) e esportes populares (futebol, atletismo, vôlei e judô). O motivo que me levou a separar os atletas paralímpicos – que tem uma unidade inteira dedicada a eles no livro do 7º ano chamada de *Empowerment through sport* – é o de refletir sobre uma questão levantada sobre a representação de pessoas negras com deficiência. A ideia da superação é constantemente atrelada à imagem do paratleta (GONÇALVES; ALBINO; VAZ, 2009) e, ao mesmo tempo, existe um apagamento do atleta negro com deficiência e de pessoas negras com deficiência em geral na mídia e nos LD. E isso se confirma nessa coleção. Dos atletas paralímpicos e das pessoas com deficiência citadas além desta unidade específica, existe o apagamento do corpo negro. Apenas uma mulher negra aparece em relação aos outros sete atletas que aparecem, às vezes mais de uma vez, na unidade.

Sobre os esportes de prestígio e os populares, há o reforço dos estereótipos que as pesquisas anteriores já citadas apontaram. A representação de pessoas brancas nos esportes elitizados como hipismo, vela, vôlei e ginástica, e duas pessoas negras representadas no tênis e vôlei, o que é raro, logo, um dos pontos positivos da coleção. Um deles é o tenista Thiago Monteiro, cearense, e o atleta Ricardo Lucarelli, jogador de vôlei, esporte com poucos atletas negros que chegam a times de prestígio e com visibilidade televisiva. O curioso é que, exatamente nesta atividade, existe um erro em sua criação. Há um quadro com os nomes de alguns esportes e as imagens dos atletas com informações pessoais. A atividade consiste em relacionar os esportes às pessoas nas imagens. Um desses esportes é o *basketball*, que acaba sendo associado a Lucarelli, ao invés de *volleyball*. Não existe referência a nenhum jogador de

¹⁰ Sigla inglesa de *Chief Executive Officer*, que significa Diretor Executivo em português.

basquete na atividade e o gabarito aponta Lucarelli como correspondente ao *basketball*. Um interessante ‘ato falho’, já que o erro da atividade é relacionado a um atleta negro representado relacionando-o com o *basketball*, um esporte muito associado a atletas negros por conta dos astros da NBA¹¹. Até nos “atos falhos” predominam estereótipos. Nos esportes populares, apenas pessoas negras representadas no futebol, atletismo e judô.

A branquitude normativa e as personagens negras em profissões estereotipadas encontradas na coleção que analisei ratificam a complexidade e o racismo velado ao trazerem os brancos nos mais variados segmentos sociais e os negros com profissões pouco valorizadas e relacionadas normalmente a sorte, a dom ou ao esporte. Essa ideologia somente vem a fortalecer a crença de que os negros não são parte constituinte da história e da cultura do país, deixando-os geralmente marginalizados.

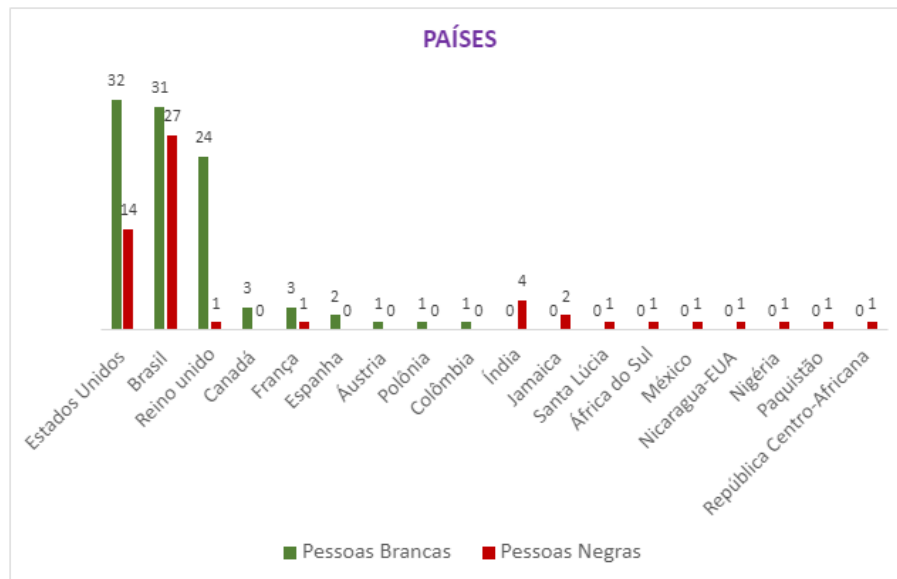
4.4.2 Nacionalidades e identidades sociais de raça

“*Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?*”.
(SIQUEIRA, 2012)

Segundo Franco e Tavares (2018), o eixo Dimensão Intercultural, proposto pela BNCC (BRASIL, 2017), é trabalhado na seção introdutória *English All Around the World* e ao longo da coleção em temas de alguns textos, em comentários feitos nos boxes *Tip* e *Think about it!*, em seções chamadas *Sing a Song* e *On the Screen* e em orientações dadas ao professor. Sobretudo dentro destas seções, a proposta é discutir os diferentes papéis da língua inglesa como *lingua franca* no mundo, os impactos nas interações entre diferentes pessoas e povos, bem como as relações entre língua, identidade e cultura.

Para fazer uma articulação com o Inglês como *Língua Franca* (ILF), supostamente explorado na coleção analisada, e responder a segunda pergunta de pesquisa: *De que modo o status da língua inglesa como língua franca e a dimensão intercultural propostos na BNCC são tratados em relação à representação social e às discussões apresentadas na coleção analisada?*, também procedi com o levantamento da nacionalidade daquelas pessoas cuja identidade é mencionada no livro, interseccionando com raça. O objetivo principal desse levantamento é identificar a cor e nacionalidade dos falantes de inglês que aparecem ao longo de toda a coleção. No bojo dessa reflexão, podemos pensar também em perguntas do tipo: há na coleção um reforço da hegemonia branca euro-estadunidense? Os números falam por si, como é possível observar no Gráfico 5 a seguir:

¹¹ *National Basketball Association*, a principal liga de basquetebol profissional da América do Norte.

GRÁFICO 5 - Países de origem dos falantes de inglês representados do LD

Percebe-se que a maioria das pessoas representadas com informações pessoais são do Brasil, público a que o LD se destina, dos Estados Unidos e Inglaterra, ainda reforçando a representação que as pessoas têm de falantes “nativos” de língua inglesa. Em se tratando das imagens do LD, a proposta de representar uma diversidade cultural e perspectiva de inglês como língua franca não é alcançada, uma vez que os falantes considerados ‘não-nativos’, oriundos do ‘*outer circle*’ que utilizam a língua inglesa para a comunicação com falantes de diversas partes do planeta e que representam hoje a maioria dos falantes da língua inglesa no mundo, não são representados nessa maioria no LD.

Outro estereótipo também é reforçado ao longo da coleção didática em questão e pode ser observado no mesmo gráfico acima, o de que “os negros vivem na África, nos Estados Unidos e no Brasil” (FERREIRA, 2014, p. 174). Embora o último censo de 2011¹² realizado no Reino Unido tenha apontado que, pela primeira vez, os britânicos brancos representam 45% da população total da capital britânica, diferentemente dos 58% de 2001, quando foi realizado o último censo na Inglaterra e no País de Gales, essa realidade ainda não se reflete no LD. Uma outra pesquisa divulgada em 2016 combina dados de etnia do Censo Escolar Inglês, Estatísticas de Episódios de Hospital e Melhoria do Acesso a Terapias Psicológicas a fim de produzir estatísticas sobre a população por grupo étnico para aquele ano em nível de autoridade nacional e local para a Inglaterra. A pesquisa não apresenta estatísticas oficiais, mas os dados foram divulgados no site da ONS¹³, sigla em inglês para Escritório Nacional de Estatísticas,

¹² Dados disponíveis em: <https://www.ons.gov.uk/census/2011census>. Acesso em: 17 nov. 2021.

¹³ Disponível em:

<https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/ethnicity/articles/adminbasedethnicitystatisticsforenglandfeasibilityresearch/2016#ethnicity-comparisons>. Acesso em: 17 nov. 2021.

apresentando os seguintes resultados: população branca total é de 84,3%, em 2016. Ainda correspondem à população inglesa os asiáticos, 7,6%, negros, 3,7%, mestiços: 2,2% e árabes 2,1. Porém, segundo o LD, a população da Inglaterra é majoritariamente branca, assim como em outros países da Europa como França, Espanha, Áustria e Polônia, além do Canadá, no continente americano. Mesmo com pouca representação desses países no LD, os indivíduos são brancos.

Fiz um levantamento semelhante em relação às pessoas que são citadas ao longo do LD, mas que não têm a imagem diretamente vinculada através de fotos. São autores/as de textos acadêmicos sugeridos para aprofundamento de temas tratados em atividades e dos textos utilizados nas atividades de leitura, pessoas reais citadas nas atividades, *quotes* – citações utilizadas em atividades, ou seja, todas as menções a pessoas reais sem associação de imagem foram coletadas e pesquisadas posteriormente a fim de obter informações sobre a cor, nacionalidade e, quando possível, profissão destas pessoas. Mesmo sendo uma citação mais sutil, que requer uma pesquisa que vai além do que é informado no LD, esse levantamento é importante pois essas são escolhas que compõem o material que estudantes têm acesso e dizem muito sobre a verdadeira efetividade da proposta de representação da diversidade supostamente pretendida. Os resultados são apresentados no Gráfico 6 a seguir:

GRÁFICO 6 - Pessoas mencionadas sem foto



Esses resultados apontam para uma diversidade ainda menor em relação às pessoas cujas imagens são vinculadas. Novamente, um predomínio alarmante de pessoas brancas estadunidenses e inglesas. A esse respeito, volto ao questionamento sobre o aumento da

representação de pessoas negras no LD como estratégia para compor um quadro de diversidade necessário à adequação das coleções ao que preconizam as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. No caso das referências acadêmicas apresentadas nos quatro volumes da coleção, há um apagamento das contribuições do/a intelectual negro/a no LD. Em suma, o falante de inglês nesta coleção e, provavelmente nas coleções didáticas de inglês em geral, continua sendo branco, euro-estadunidense, representado em profissões de prestígio, em detrimento dos “outros”.

O inglês com status de *língua franca*, a presença de interações entre diferentes pessoas e povos ainda é uma questão pouco explorada na coleção, já que predomina a representação de pessoas do eixo Estados Unidos-Inglaterra. Nesse sentido, procurei analisar “se” e “como” o conceito de ILF é trabalhado de forma ampla, conforme as seções a seguir.

4.4.2.1 Seção *English all around the world*

A seção *English all around the world* é a seção de abertura do LD nos quatro Volumes da coleção analisada. No Manual no Professor, material analisado nesta pesquisa, Franco e Tavares (2018) explicam que o objetivo desta seção é trabalhar uma das Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental previstas na BNCC: “Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, **criticamente**, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 244, grifo meu).

Nessa linha de raciocínio, como é possível ver na Figura 2 a seguir, o objetivo do exercício proposto no LD do 6º ano, por exemplo, é analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado e discutir a presença do inglês no nosso cotidiano.

FIGURA 2 - *Way to English for Brazilian Learners 6*, p. 10.

English All Around the World

Nesta seção, você vai identificar e discutir a presença do inglês à sua volta.

1 Observe as imagens abaixo e responda no seu caderno:

a. Onde você pode encontrar os itens mostrados nas imagens?
Respostas possíveis: lanchonetes; vitrines de lojas; jogos de celular/computador; alimentos; roupas.

b. Qual deve ser o significado das palavras/expressões em inglês?
Cachorros-quentes; Liquidação; Prêmios?; Leve; Produzido na China; Mudo.

c. Quais palavras nas imagens não costumam ser substituídas por termos equivalentes em português? Respostas possíveis: *Made in China*; *light*; *mute*.

tip
Observe o inglês à sua volta e veja o que você já sabe devido à presença desse idioma no seu dia a dia.

Proibido escrever no seu livro.



Como se vê, a seção não propõe discussões sobre o tema inicialmente. Na verdade, o foco é dado em chamar a atenção do aluno para a presença do grande número de expressões em inglês em nosso cotidiano e fazer um levantamento de outros termos que estejam presentes nas vidas deles. Na página seguinte é proposta uma discussão, num box chamado *Think about it!*, já mencionado anteriormente:

FIGURA 3 - *Way to English for Brazilian Learners 6*, p. 11.

Think about it!

Por que é comum usarmos termos em inglês na língua portuguesa? Como você avalia o uso de palavras em inglês que tenham equivalentes em nosso idioma? Você acredita que a valorização da língua inglesa e da cultura estrangeira pode ocupar espaços de expressão da cultura brasileira?

Nesta proposta, percebe-se uma discussão mais aprofundada e os autores, no Manual do Professor, sugerem algumas possíveis respostas a essas perguntas: *Porque muitos produtos que consumimos foram criados ou produzidos em outros países e a língua inglesa é usada como forma de comunicação internacional entre países de diferentes idiomas. Porque várias*

tecnologias foram criadas em países de língua inglesa e mantêm seu nome original no Brasil. Porque algumas empresas acreditam que expressões em inglês podem chamar mais atenção para suas marcas e produtos.


Essas respostas, como é possível observar, não apresentam uma dimensão muito crítica. Pelo contrário, reforçam o aspecto mercadológico que geralmente é atrelado à língua inglesa, ligada ao mundo do trabalho, ao consumo e tecnologias. Os autores poderiam expandir falando sobre aspectos culturais, abordando interações internacionais nas quais o idioma é utilizado para a comunicação, mas como a condução da discussão ficará a cargo dos/as docentes em sala de aula, a fim de ampliar as possibilidades de abordagens do tema, os autores sugerem a leitura de dois artigos que tratam de experiências pedagógicas envolvendo a presença da língua inglesa no cotidiano de alunos brasileiros do Ensino Fundamental.

Um pouco mais adiante, na segunda unidade do mesmo livro do 6º ano, um personagem é apresentado como Greg, um menino de 11 anos, natural de Gana, África. Novamente no box *Think about it!* (ver Figura 4 na sequência), os autores trazem informações sobre o país cuja língua oficial é o inglês, desconsiderando o fato de que Gana é um país multilíngue no qual cerca de oitenta línguas são faladas e que o inglês, considerado língua oficial, foi herdado da era colonial. É apresentando, também, um mapa identificando os países que utilizam inglês como língua oficial ou majoritária.

FIGURA 4 - Way to English for Brazilian Learners 6, p. 42.

Think about it!

Accra é a capital e maior cidade de Gana, na África. Você sabia que o inglês é a língua oficial de Gana? Veja, no mapa abaixo, os países que utilizam o inglês como língua oficial ou majoritária (utilizada pela maioria da população no seu dia a dia). E a língua portuguesa? Em que países, além do Brasil e de Portugal, ela é a língua oficial ou majoritária? Na sua opinião, por que, muitas vezes, desconhecemos que um idioma é língua oficial em vários países?



Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_where_English_is_an_official_language>. Acesso em 25 set. 2018.

Think about it!

Greg e Mary moram em países diferentes e vêm de culturas diferentes, mas ambos falam inglês. Muitas pessoas, como você, também aprendem a falar inglês mesmo sem tê-lo como sua língua materna e/ou oficial. Para você, o inglês pode ser considerado uma língua de comunicação internacional? Por quê?

A língua portuguesa é a única língua oficial de Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. É também uma das línguas oficiais da Guiné Equatorial (com o espanhol e o francês), de Timor-Leste (com o tétum) e Macau (com o chinês)./Resposta pessoal.

Le@rning on the Web

Para conhecer a relação nominal de países que utilizam o inglês como língua oficial, visite: <http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_where_English_is_an_official_language>. Acesso em: 11 jan. 2018.

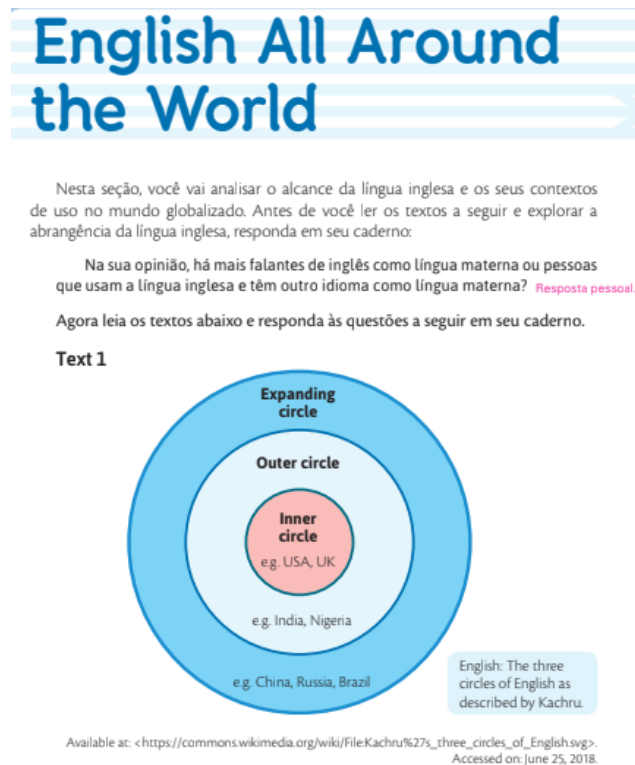
No enunciado do mapa, os estudantes são questionados sobre o porquê de desconhecermos que um idioma, como a língua inglesa e a língua portuguesa, é oficial em vários países. Para orientar os/as professores/as nessa reflexão com os/as estudantes, os autores sugerem:

Com base nos boxes *Think about it!*, destaque para os alunos que, em geral, associamos um idioma a países que têm maior projeção ou influência política e econômica no mundo globalizado e acabamos desconhecendo que esse idioma também é língua oficial em outros países. Comente com os alunos a importância de observar a abrangência dos diversos idiomas no mundo e sua consequente diversidade e riqueza cultural (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 42).

Como é possível notar, mais uma vez, a partir do que é explicado e sugerido ao professor, os autores não se calam em uma abordagem muito crítica, apenas a constatação de que a língua inglesa é uma língua internacional.

Já no volume do 7º ano, na mesma seção *English all around the world* (ver Figura 5 adiante), o debate se aprofunda um pouco mais com a proposta de uma discussão sobre o alcance da língua inglesa no mundo a partir da teorização dos três círculos concêntricos de Kachru (1985) e a expansão do inglês dos países do Círculo Interno (onde o inglês é a língua nativa) para o Círculo Externo (onde o inglês tem status oficial em ambientes multilíngues) e, finalmente, para o Círculo em Expansão (onde o inglês é língua estrangeira), ressaltando o fato de a língua inglesa ser mais falada por “não nativos” do que nativos.

FIGURA 5 - *Way to English for Brazilian Learners 7*, p. 8





Vê-se que as atividades propostas continuam enfatizando Estados Unidos e Reino Unido como “falantes nativos”, inglês como língua materna ou primeira língua. Em uma das atividades, por exemplo, há a sugestão de que os estudantes façam uma busca na internet para descobrir em quais outros países a língua inglesa é utilizada como língua materna e a indicação de resposta no Manual do Professor aponta apenas “Canadá, Austrália e Nova Zelândia”, os outros três países que fazem parte do Círculo Interno.

Na minha análise, emerge aqui uma contradição, já que esta é uma coleção recente e se propõe a enfatizar o status do inglês como língua em um contexto mundial de mobilidade cada vez mais frequente que, como já vem sendo apontado por vários estudos, não mais se encaixa na própria teoria dos círculos concêntricos de Kachru (1985). Ou seja, embora tenha sua utilidade como elaboração teórica, os cenários linguístico-culturais no globo vêm se modificando de tal forma que essas “fronteiras” dos círculos perdem seu sentido, uma vez que, pode-se facilmente imaginar a existência de “círculos dentro dos círculos” e ocorrências de “ingleses” pelo mundo que, por exemplo, migram do “círculo em expansão” beirando a fronteira do “círculo externo”, em países que sequer experimentaram qualquer tipo de colonização, seja inglesa ou não, como é o caso dos países nórdicos e da Holanda onde o inglês hoje tem presença marcante em diversos níveis, inclusive o familiar. Por conta disso, é que se pode já falar em algo como “inglês dinamarquês”, “inglês holandês”, “inglês finlandês”, etc., que ao interagirem-se entre si, certamente, deixam bem claro a emergência da função de língua franca, contando, claro, com as peculiaridades de cada variante.

Dito isso, analisando a questão como pesquisadora e professora ao mesmo tempo, acredito que talvez fosse mais produtivo os autores trazerem uma atualização da disposição dos círculos de Kachru, mantendo-se, logicamente, o “*inner circle*”, mas no lugar do “*outer circle*”, incluir os falantes proficientes não-nativos da língua inglesa (*high proficiency non-native speakers*) e, no lugar do “*expanding circle*”, as pessoas cujas habilidades linguísticas em inglês não são muito altas (*low proficiency non-native speakers*). Seria, portanto, uma oportunidade para atualizar (ou até abandonar, já que para os estudos de ILF, este é um aspecto secundário) a noção de falantes nativos a partir da inclusão de países como a África do Sul e vários países

do Caribe e América Central, como a Jamaica, além das ex-colônias inglesas na África, que são classificados atualmente como "*English Speaking countries*", como é referido no texto 2 na figura anterior. A partir do referido texto, como se pode ver na atividade 6 (Figura 6) a seguir, são abordados os conceitos de “inglês como língua global” e “inglês como língua franca”, que, no fundo, são tratados como sinônimos.

FIGURA 6 - *Way to English for Brazilian Learners 7*, p 10

- 6 O segundo texto da página 8 se refere ao inglês como uma língua global, também conhecida como *lingua franca*. Leia os trechos abaixo sobre inglês como *lingua franca* e, em seguida, escolha os itens que estão de acordo com essa visão de língua. Escreva as respostas em seu caderno.

The term *English as a lingua franca* (ELF) refers to the teaching, learning, and use of the English language as a common means of communication (or contact language) for speakers of different native languages. (...)

Available at: <www.thoughtco.com/english-as-a-lingua-franca-elf-1690578>. Accessed on: June 25, 2018. (Fragment).

The status of English is such that it has been adopted as the world's *lingua franca* for communication in Olympic sport, international trade, and air-traffic control. Unlike any other language, past or present, English has spread to all five continents and has become a truly global language.

From: NELSON, G.; AARTS, B. "Investigating English Around the World," *The Workings of Language*, ed. by R. S. Wheeler. Greenwood, 1999. p. 107. (Fragment).

- a. O inglês caracteriza-se como *lingua franca* dado seu amplo uso internacional nas mais diversas áreas (esporte, negócios, tráfego aéreo etc.). x
- b. O inglês caracteriza-se como língua global apenas por seu número expressivo de falantes como língua materna ou como segunda língua.
- c. O inglês caracteriza-se como língua internacional porque possibilita a comunicação entre pessoas de diferentes países. x
- d. O inglês caracteriza-se como *lingua franca* porque é aprendido e falado em todos os continentes. x

Sem tanto aprofundamento, a orientação para os professores é dada através de uma nota sobre ensino de inglês como língua franca e a sugestão de dois artigos de Bordini e Gimenez (2014) e El Kadri e Gimenez (2013). Como o tema tem se desenvolvido bastante ao longo dos anos e considerando que a coleção é de 2018, os artigos também poderiam ser mais atualizados, inclusive com textos das mesmas autoras que têm uma produção robusta acerca do tema.

No Volume do 8º ano, são exploradas manifestações culturais vinculadas à língua inglesa como discussão da seção *English all around the world*. São escolhidas personalidades (duas inglesas e duas estadunidenses) responsáveis por ‘produções em língua inglesa’, de acordo com o enunciado proposto pelos autores, que se tornaram famosas no mundo inteiro, como pode-se ver na Figura 7 a seguir. A habilidade prevista na BNCC fala de valorizar a “diversidade entre culturas”, mas a proposta dos autores na atividade volta ao mesmo padrão Inglaterra/Estados Unidos. A falta de diversidade também se expressa nas escolhas das personalidades a serem retratadas ao longo da coleção, com constantes repetições. Um desses exemplos é Martin Luther King Jr., cuja menção se repete algumas vezes em diferentes

Volumes da coleção, ao invés de se explorar a diversidade trazendo outras personalidades importantes na história mundial que façam uso da língua inglesa para se comunicarem em interações internacionais. No entanto, quando se trata de representar personalidades negras, essa repetição é constante, sendo sempre citados as mesmas pessoas já conhecidas, geralmente dos Estados Unidos.

FIGURA 7 - *Way to English for Brazilian Learners* 8, p 8

English All Around the World

Nesta seção, você vai ampliar seu repertório cultural por meio do contato com manifestações culturais vinculadas à língua inglesa.

As personalidades que aparecem nesta seção foram responsáveis por produções em língua inglesa que se tornaram famosas no mundo inteiro. Faça os exercícios no seu caderno e conheça algumas dessas produções.



1 Who were these people? In your notebook, use the expressions in the box below to write sentences about them as in the example. If necessary, visit the website <www.thefamouspeople.com> (accessed on: July 16, 2018) to check who these people were.

Example: a. Ella Fitzgerald was an American singer.

1. b. William Shakespeare was an English playwright.
 c. Martin Luther King, Jr. was an American activist.
 d. Emmeline Pankhurst was an English activist.

American activist • American singer • English activist • English playwright



a. Ella Fitzgerald
(1917-1996)



b. William Shakespeare
(1564-1616)




c. Martin Luther King, Jr.
(1929-1968)



d. Emmeline Pankhurst
(1858-1928)

Nesta seção, há algumas propostas no box *Think about it!* Um deles trata das peças de Shakespeare e propõe uma reflexão acerca de obras literárias, de autores brasileiros e estrangeiros, que permanecem vivas na contemporaneidade, solicitando aos/às estudantes que citem exemplos tanto de Shakespeare, quanto de outros/as autores/as que permanecem vivos na contemporaneidade. No Manual do Professor, há sugestões de respostas para essa solicitação que podem ser utilizadas pelos/as professores/as na discussão com os/as estudantes. São elas: Agatha Christie (escritora branca britânica), Charles Dickens (romancista branco inglês), Dan Brown (escritor branco norte-americano), Jane Austen (escritora branca inglesa) e os brasileiros José de Alencar (escritor com passado racista e escravocrata), citando o livro 'Iracema' e Bernardo Guimarães (romancista e poeta branco), com o livro *Escrava Isaura*, obra hoje criticada por retratar de forma pejorativa e estereotipada a história dos negros e seus descendentes.


FIGURA 8 - *Way to English for Brazilian Learners* 8, p 10.


Think about it!

Embora as peças de Shakespeare tenham sido publicadas pela primeira vez há mais de 400 anos, elas permanecem vivas e influenciam um número expressivo de romancistas e poetas até hoje. As peças de Shakespeare já foram adaptadas para teatro, televisão, cinema e literatura, traduzidas para diversos idiomas e reescritas para diferentes públicos, como o infantil. Você já leu algum livro ou assistiu a algum filme baseado nas peças de Shakespeare? Em caso afirmativo, qual(is)? Qual outro escritor/dramaturgo produziu obras, em inglês, português ou outro idioma, que permanecem vivas na contemporaneidade? Na sua opinião, o que torna essas obras atemporais?

Respostas pessoais. Sugestões de resposta: Agatha Christie (Assassinato no Expresso Oriental), Bernardo Guimarães (Escrava Isaura), Charles Dickens (Oliver Twist), Dan Brown (O Código da Vinci), Jane Austen (Orgulho e Preconceito), José de Alencar (Iracema).

Um outro box na mesma sequência aborda o dia de Martin Luther King Jr., feriado nacional nos Estados Unidos (ver Figura 9), com a pergunta aos estudantes sobre feriados semelhantes, dedicados a líderes de destaque na nossa história brasileira. Além da sugestão de respostas que trata brevemente do dia de Tiradentes (21 de abril) e do Dia da Consciência Negra (20 de novembro), nenhum aprofundamento é feito para fazer uma ligação com nossa história. Outra oportunidade perdida de se trabalhar justamente a Lei No.11.645/08, sua importância e suas implicações para a Educação Básica, já que no contexto de discussão do tema é possível trazer informações extras aos/às estudantes e professores/as, discuti-lo amplamente à luz da realidade local.

FIGURA 9 - *Way to English for Brazilian Learners* 8, p 11.


Think about it!

O Dia de Martin Luther King, Jr. (MLK Day) é feriado nacional nos Estados Unidos em homenagem a ele, sendo celebrado na terceira segunda-feira do mês de janeiro desde 1983. Trata-se de um dos três feriados nacionais dos Estados Unidos em comemoração a uma pessoa. Quais feriados, no Brasil, são em homenagem a líderes de destaque na nossa história? Quando eles são celebrados e quem foram essas pessoas?

Tiradentes e o Dia Nacional da Consciência Negra. Tiradentes é feriado nacional brasileiro, celebrado no dia 21 de abril em homenagem ao inconfidente Joaquim José da Silva Xavier. O Dia Nacional da Consciência Negra é celebrado no dia 20 de novembro e é considerado feriado em cerca de mil cidades em todo o país e nos estados de Alagoas, Amazonas, Amapá, Mato Grosso e Rio de Janeiro, entre outros. A data foi escolhida por coincidir com o dia da morte de Zumbi dos Palmares, o último dos líderes do Quilombo de Palmares.

As sugestões para docentes referentes ao box, conforme o Manual do Professor na página 10, são: um site do *British Council*¹⁴ com materiais elaborados para explorar as obras de Shakespeare, sugestões de atividades para trabalhar com as obras de Shakespeare no Portal do Professor no Ministério da Educação¹⁵ e um artigo para conhecer um projeto sobre Shakespeare que focaliza o teatro e que foi conduzido com alunos de Ensino Fundamental no Rio de Janeiro. Nada sobre as outras produções mencionadas na seção.

¹⁴ Disponível em: www.britishcouncil.org.br/atividades/shakespeare-lives/escolas/dicas e www.britishcouncil.org.br/atividades/shakespeare-lives/escolas. Acesso em 18 out. 2018.

¹⁵ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6808>. Acesso em: 18 out. 2018.

Finalmente, no Volume do 9º ano, a proposta é levar os alunos a debater a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania. Mais uma vez, na mesma seção, *English all around the world* (ver Figura 10), o assunto é discutido sem nenhuma criticidade, relacionando falantes “nativos” aos Estados Unidos e Inglaterra. O texto da atividade explica a história do inglês a partir da invasão dos anglos, saxões e jutos à Grã-Bretanha.

FIGURA 10 - Way to English for Brazilian Learners 9, p.8.

English All Around the World

Nesta seção, você vai debater a expansão da língua inglesa pelo mundo, em virtude do processo de colonização nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania.

1 Before getting to know about the development and the spread of the English language worldwide, choose the statements below that are correct about the language today. Discuss the items with the classmates and check your answers with the teacher.

- a. English is considered a *lingua franca*, which indicates it's used as a means of communication among people who speak different languages. **x**
- b. Most speakers of English are native speakers. In other words, they were born and raised in places like the US or the UK.
- c. The arrival of different forms of regional English is an example of what's happening to it as a global language. **x**

The text below presents some highlights in the history of the English language. Read it and do exercises 2 and 3 in your notebook.

Historical Background

Among highlights in the history of the English language, the following stand out most clearly: the settlement in Britain of Jutes, Saxons, and Angles in the 5th and 6th centuries; the arrival of St. Augustine in 597 and the subsequent conversion of England to Latin Christianity; the Viking invasions of the 9th century; the Norman Conquest of 1066; the Statute of Pleading in 1362 (this required that court proceedings be conducted in English); the setting up of William Caxton's printing press at Westminster in 1476; the full flowering of the Renaissance in the 16th century; the publishing of the King James Bible in 1611; the completion of Samuel Johnson's Dictionary of 1755; and the expansion to North America and South Africa in the 17th century and to India, Australia, and New Zealand in the 18th.

Available at: <www.britannica.com/topic/english-language/historical-backgrounds>. Accessed on: September 1, 2018. (Fragment).

Um exercício da página 9 nesse volume específico orienta que os estudantes coloquem em ordem eventos para entender as fases da expansão da língua inglesa no mundo. São eles: colonialismo britânico dos séculos XVII a XX, liderança britânica na Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX, superioridade econômica estadunidense e liderança política no fim do século XIX e século XX e dominação tecnológica estadunidense no século XX. Todos os aspectos apresentados são meramente descritivos. Não há nenhuma dimensão crítica sobre esses eventos. A seção é toda uma celebração da expansão do inglês como algo magnífico e impressionante, conforme aparece na Figura 11 a seguir:

FIGURA 11 - Way to English for Brazilian Learners 9, p. 9.

2 Match the columns below. Write the answers in your notebook.

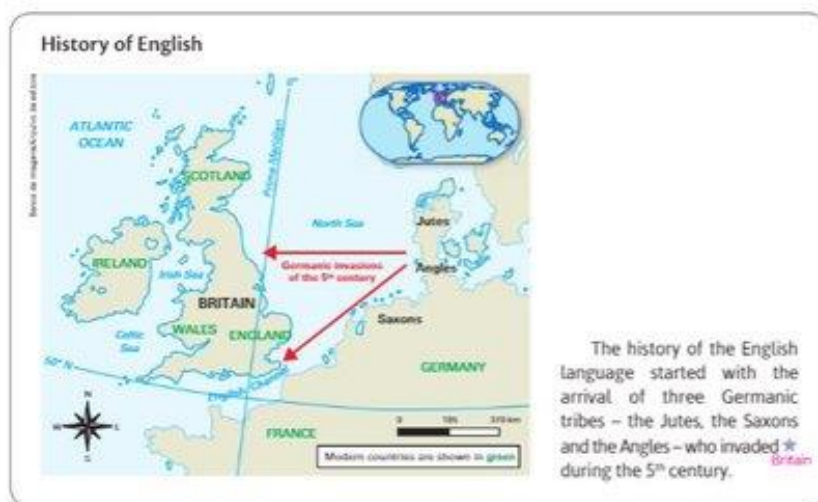
Dates

- a. 5th and 6th centuries V
- b. 9th century I
- c. 16th century II
- d. 17th century III
- e. 18th century IV

Facts

- I. The Viking invasions.
- II. The full flowering of the Renaissance.
- III. The expansion to North America and South Africa.
- IV. The expansion to India, Australia, and New Zealand.
- V. The settlement in Britain of Jutes, Saxons and Angles.

3 Based on the paragraph and the map below, replace the icon * with a word from the text to complete the following sentence. Write the answer in your notebook.



Adapted from: www.englishclub.com/history-of-english. Accessed on: September 1, 2018.

4 Order the events below (I-IV) to understand the phases of the global spread of English. Write the answers in your notebook.

- a. American technological domination in the late twentieth century. IV
- b. British colonialism from the seventeenth to the twentieth century. I
- c. British leadership in the Industrial Revolution in the eighteenth and nineteenth centuries. II
- d. American economic superiority and political leadership in the late nineteenth and early twentieth centuries. III

From FENNEL, A. B. *A History of English: A Sociolinguistic Approach*. Hoboken: Blackwell Publishing, 2008.



Think about it!

No exercício 4, você encontra quatro fases da expansão da língua inglesa pelo mundo. Qual delas garantiu a consolidação do idioma como língua franca? a. "American technological domination in the late twentieth century."

Para saber mais

Assista ao vídeo https://youtu.be/kg8jS-AMgMo [acesso em: 3 nov. 2018], em que a Dra. Mariko Kitazawa, da Universidade de Southampton, no Reino Unido, fala sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, destacando aspectos históricos e razões pelas quais ela, hoje, é considerada *lingua franca*.

Assista também à animação sobre o desenvolvimento da língua inglesa em https://ed.ted.com/lessons/how-did-english-evolve-kate-gardoqui [acesso em: 3 nov. 2018]. No vídeo, Kate Gardoqui explica a diferença entre algumas expressões em inglês com base no contexto histórico de expansão do idioma.

Adaptação do texto

O trecho utilizado foi adaptado com o objetivo de destacar as três tribos germânicas que invadiram a Grã-Bretanha durante o século V — os anglos, os saxões e os jutos.

Para finalizar a seção, na página 10, o livro traz um texto do site British Library¹⁶ sobre a colonização britânica. Ao lado, uma nota com orientações para o professor explicando sobre a colonização britânica: *Durante o reinado de Jaime I da Inglaterra, com o Tratado de Londres, que marcou o fim da Guerra Anglo-Espanhola, foi estabelecida a primeira colônia britânica, a colônia da Virgínia, nos Estados Unidos, em 1607. Durante os três séculos seguintes, os ingleses expandiram o seu império a praticamente todo o mundo, incluindo grande parte da África, quase toda a América do Norte, a Índia e regiões vizinhas, além de diversas ilhas ao*

¹⁶ Disponível em: www.bl.uk/learning/langlit/sounds/case-studies/minority-ethnic/. Acesso em: 1 set. 2018.

redor do mundo. O século XIX marca o auge do Império Colonial Britânico, cuja expansão econômica e humana é favorecida pelo desenvolvimento do capitalismo financeiro e industrial, bem como pela pressão demográfica elevada. Essa é a nota. Nenhuma sugestão de leitura, apenas a indicação de um vídeo¹⁷ em que a Dra. Mariko Kitazawa, da Universidade de Southampton, no Reino Unido, fala sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo sob o ponto de vista dos ingleses e uma animação¹⁸ sobre o desenvolvimento da língua inglesa.

FIGURA 12 - Way to English for Brazilian Learners 9, p.10.

Nota sobre colonização britânica

Durante o reinado de Jaime I da Inglaterra, com o Tratado de Londres, que marcou o fim da Guerra Anglo-Espanhola, foi estabelecida a primeira colônia britânica, a colônia da Virgínia, nos Estados Unidos, em 1607. Durante os três séculos seguintes, os ingleses expandiram o seu império a praticamente todo o mundo, incluindo grande parte da África, quase toda a América do Norte, a Índia e regiões vizinhas, além de diversas ilhas ao redor do mundo. O século XIX marca o auge do Império Colonial Britânico, cuja expansão econômica e humana é favorecida pelo desenvolvimento do capitalismo financeiro e industrial, bem como pela pressão demográfica elevada.

Fonte de pesquisa: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Imp%C3%A9rio_Brit%C3%A2nico>. Acesso em: 3 nov. 2018.

5 Read the text below about British colonialism and answer the following questions in your notebook.

American English

The first permanent English-speaking colony was established in North America in the early 1600s. The Americans soon developed a form of English that differed in a number of ways from the language spoken back in The British Isles. In some cases older forms were retained — the way most Americans pronounce the <r> sound after a vowel in words like <starg>, <north>, <nurse> and <letter> is probably very similar to pronunciation in 17th century England. (...)

Influence of Empire

Meanwhile, elsewhere, the British Empire was expanding dramatically, and during the 1700s British English established footholds in parts of Africa, in India, Australia and New Zealand. The colonisation process in these countries varied. In Australia and New Zealand, European settlers quickly outnumbered the indigenous population and so English was established as the dominant language. In India and Africa, however, centuries of colonial rule saw English imposed as an administrative language, spoken as a mother tongue by colonial settlers from the UK, but in most cases as a second language by the local population.

English around the world

Like American English, English in Australia, New Zealand and South Africa has evolved in such a way that it is distinct from British English. However, cultural and political ties have meant that until relatively recently British English has acted as the benchmark for representing 'standardised' English — spelling tends to adhere to British English conventions, for instance. Elsewhere in Africa and on the Indian subcontinent, English is still used as an official language in several countries, even though these countries are independent of British rule. However, English remains very much a second language for most people, used in administration, education and government and as a means of communicating between speakers of diverse languages. (...)

Available at: <www.bbl.uk/learning/target/sounds/case-studies/minority-ethnic/>. Accessed on: September 1, 2018. (Fragment).

a. Where and when was the first permanent English-speaking colony established? *In North America in the early 1600s.*

b. What happened to the form of English developed by the Americans? *It differed in a number of ways from the language spoken back in The British Isles.*

c. During British colonialism, in which countries was English established as the dominant language? *Australia and New Zealand.*

d. During British colonialism, in which countries was English imposed as an administrative language? Who spoke English as a second language? *India and Africa. The local population.*

e. In which countries until relatively recently does spelling tend to adhere to British English conventions? *Australia, New Zealand and South Africa.*

Think about it!

Os britânicos expandiram seu império a praticamente todo o mundo, incluindo a América do Norte, a África, a Ásia e a Oceania. De acordo com o texto, em *English around the world*, a língua inglesa se desenvolveu da mesma forma em todos os países colonizados? Em caso negativo, quais são os diferentes usos do idioma nessas regiões? Não. Sugestão de resposta: A língua inglesa é utilizada como língua oficial em alguns países e, em outros, como segunda língua, na administração, na educação e no governo para fins de comunicação entre falantes de diferentes línguas.

foothold = ponto de apoio, base

outnumber = exceder em número

settler = colonizador

tie = laço, vínculo

Para fechar com um grande equívoco geopolítico, uma das perguntas sobre a colonização britânica questiona em que países, segundo o texto, o inglês foi imposto como língua administrativa. A resposta, segundo o autor, (ver clipping abaixo) é “*India and Africa*”. A África, assim como em muitas situações, também é vista de forma reducionista e transformada em um país por autores de um LD feito no Brasil.

d. During British colonialism, in which countries was English imposed as an administrative language? Who spoke English as a second language?
India and Africa. The local population.

¹⁷ Disponível em: <https://youtu.be/kg8jS-AMyMo>. Acesso em: 3 nov. 2018.

¹⁸ Disponível em <https://ed.ted.com/lessons/how-did-english-evolve-kate-gardoqui>. Acesso em: 3 nov. 2018.

Esses equívocos e a falta de aprofundamento ao tratar de questões tão pertinentes e importantes para a reflexão crítica acerca da aprendizagem da língua inglesa e para entender e explicar a realidade colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como recomenda a BNCC (BRASIL, 2017), podem, a meu ver, ser relacionados à dificuldade que os indivíduos, sobretudo os de identidade social branca, têm de romper com a visão hierarquizada do mundo e de enxergar-se criticamente. Esse comportamento contribui para a perpetuação da opressão e nem sempre é fácil de ser identificado, afinal, ele é fruto das relações de poder que estruturam a sociedade na qual estamos inseridos/as. Nesse sentido, para investigar a problemática central desta pesquisa, procurei analisar os mecanismos da branquitude que são acionados para reforçar a identidade racial branca como norma, a fim de manter essas relações hierarquizadas sempre em prol do mesmo grupo racial.

4.4.3 Mecanismos da branquitude: o branco como universal

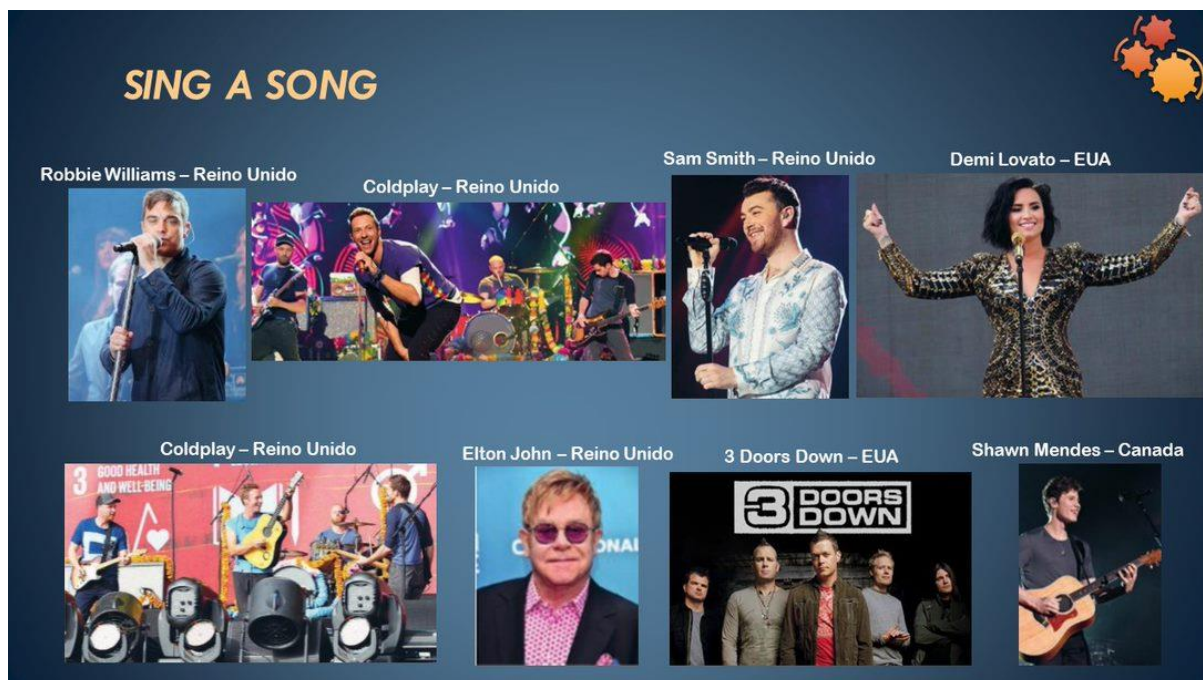
As estratégias políticas de branqueamento para a construção de uma identidade “brasileira” sempre foram muito bem arquitetadas. Mecanismos de representação são utilizados para convencer os negros de que o embranquecimento físico e cultural é algo extremamente positivo para eles. Nesse pormenor, Hall (2016) fala sobre a estereotipagem como uma relação entre representação, diferença e poder. Na representação, esse poder permite marcar, atribuir e classificar. É um poder simbólico, poder da exclusão ritualizada. Segundo o autor, “o discurso produz, através de diferentes práticas de representação (bolsas de estudos, exposições, pintura, literatura, etc.), uma forma de conhecimento racializado do outro (orientalismo), profundamente envolvida nas operações de poder (imperialismo)” (HALL, 2016, p. 195). E, “como todas as ideologias, o branqueamento precisa ser reproduzido através dos mecanismos de socialização e da educação” (MUNANGA, 2014, p. 11). Uma ótima tática para se propagar uma ideologia, principalmente entre o público jovem da comunidade escolar, é através da arte e da cultura, como será demonstrado nas próximas seções.

4.4.3.1 Seções *Sing a song* e *On the Screen*

Voltando à análise da coleção, a dimensão intercultural incorporada na BNCC é também trabalhada na seção *Sing a song*, que, segundo os autores da obra, tem a proposta de valorização e fruição de diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, difundidas na língua inglesa e também de participação de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Cada livro da coleção é composto por duas destas seções com atividades sobre a vida e história dos/da cantores/a escolhidos/a e atividades com uma música deles/dela. A imagem abaixo já é bastante elucidativa. Ela é um compilado dos artistas sugeridos em todos os livros da coleção, num total de oito dessas seções. Nesse compilado, podemos notar a escolha de 100% de artistas brancos, do gênero musical pop e de países do chamado “círculo central”, conforme figura a seguir.

FIGURA 13 – Compilado de imagens da seção Sing a Song.



Como se pode ver, a diversidade foi deixada de lado e a falta dela se manifesta de tal forma que faz uma banda ser escolhida duas vezes em livros diferentes, nos Volumes do 6º e 8º anos – a banda *Coldplay*. Cinco artistas/bandas do Reino Unido, duas dos Estados Unidos e uma do Canadá. Não é coincidência que em mais uma oportunidade de se retratar verdadeiramente a diversidade tanto racial quanto global com o seu devido destaque, a branquitude de países hegemônicos impere.

O curioso é que cantores negros e negras são mencionados ao longo da coleção (inclusive reforçando o estereótipo de pessoas negras sendo retratadas em profissões de talento ou dom), mas no momento em que há um destaque e as histórias de artistas são melhor exploradas, os artistas negros não são inseridos, o que apenas reforça o ideal de branqueamento atrelado à ideia de sucesso e que “o outro” é apenas incluído para compor um quadro da diversidade, sem a esse outro se dedicar a mesma importância e visibilidade de artistas brancos. Sobre essa lacuna, HALL (2016, p. 228) destaca que “embora celebridades e figuras negras

tenham estourado no campo da representação popular, ainda existem limites marcados de sua representação e participação nos centros de poder cultural e econômico”.

No bojo dessa reflexão, uma atividade específica dessa seção chamou a atenção. No livro do 8º ano que traz o cantor Elton John, a canção *Your Song* é apresentada aos estudantes. Depois de lerem um texto sobre essa composição e fazerem uma atividade com uma outra versão dela em que o eu lírico, ao invés de um homem, como na canção original, é uma mulher, os estudantes são convidados a observarem três ilustrações e escolher a que mais representa a garota retratada na letra da música, conforme a Figura 14 abaixo.

FIGURA 14 - Way to English for Brazilian Learners 8, p.164.



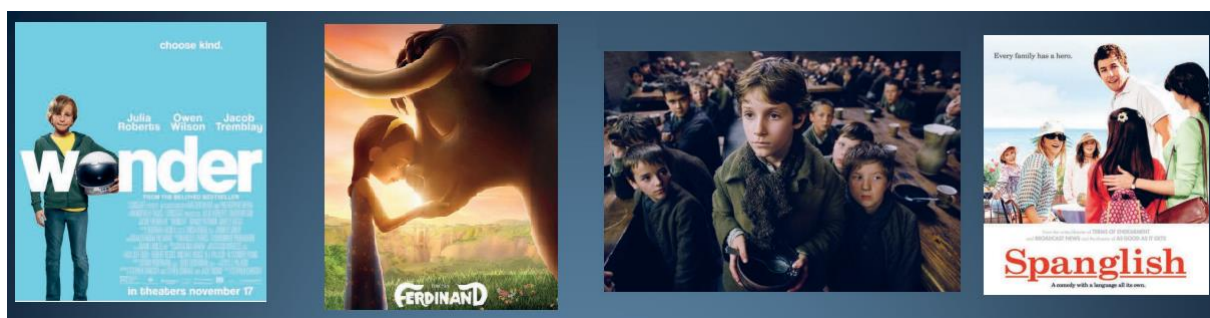
Na ilustração, vê-se uma mulher negra retratada, como pode ser observado na imagem. Tal escolha, de fato, surpreendeu positivamente de início. Uma música de Elton John, um artista branco do Reino Unido, tão majoritariamente branco segundo o próprio LD, trazendo uma mulher negra na ilustração era algo, no mínimo, curioso. O gabarito da atividade no Manual do Professor contém a seguinte orientação: “Ao corrigir este exercício, peça aos alunos que indiquem os trechos da música que mostram que os itens *a*, *b* e *c* não ilustram a garota da canção. O trecho *‘I don’t have much money, but boy if I did/ I’d buy a big house where we both*

could live’ indica **que a garota não é rica** e, portanto, a imagem não a retrata. O trecho *‘If I was a sculptor, but then again no’* mostra que ela não é escultora, o que indica que as ilustrações b e c não a retratam”. Há, inclusive, um erro nessa orientação, pois, no final, é afirmado que as ilustrações b e c não a retratam, mas a alternativa correta, segundo marcado na imagem, é a letra c.

Voltando à orientação, o texto ressalta que os versos que ajudam a responder à questão são os que indicam que a personagem **“não é rica”** e nem é **“uma escultora”** (profissão artística de mais prestígio), deixando implícito que a personagem da canção se encaixa perfeitamente no estereótipo de uma mulher negra, ou seja, uma mulher **“sem dinheiro”**, que tem o **dom** de escrever canções (mais uma vez uma pessoa negra representada de forma estereotipada em uma profissão relacionada ao dom). A surpresa deu lugar à frustração e é mais uma constatação de que o uso de imagens estereotipadas disfarçadas de inclusão e valorização da diversidade é um mecanismo muito presente e eficaz para a naturalização da identidade branca como positiva e superior.

A mesma falta de diversidade observada na seção *Sing a Song* aparece na seção *On the Screen*, em que filmes são indicados. Em cada livro, um filme é trabalhado e atividades sobre ele são propostas. Os filmes utilizados na coleção, do 6º ao 9º ano, foram *‘Extraordinário’*, *“O touro Ferdinando”*, *“Oliver Twist”* e *“Spanglish”* (Figura 15). Em todos esses filmes são retratadas pessoas – ou animações, no caso do Touro Ferdinando – brancas, sendo que três delas são produções estadunidenses, à exceção de *“Oliver Twist”*, filme descrito como franco-italo-tcheco-britânico, uma adaptação do romance de Charles Dickens, romancista inglês.

FIGURA 15 – Filmes Seção *On the screen*.



No livro do 9º ano, há ainda uma unidade intitulada *All about movies* (Tudo sobre filmes) em que vários filmes são apresentados, conforme Figura 16 na sequência:

FIGURA 16 - Way to English for Brazilian Learners 9, p.142-413.

Unit 8 All about Movies

Warming Up!

Have you seen these movies? What are their names? Who are these characters?

Nesta unidade, você vai

- falar sobre filmes;
- explorar as diferenças entre o Presente Perfeito (Present Perfect) e o Passado Simples (Past Simple);
- explorar conectivos (linking words/phrases) e empregar vocabulário relacionado a tipos de filmes (kinds of movies);
- compreender e produzir resenhas de filmes (movie reviews);
- estabelecer relações com Arte e História.

Mais uma vez, pode-se facilmente identificar, são filmes e animações estadunidenses, tendo seus personagens interpretados por atores majoritariamente brancos. Na abertura da unidade são apresentados os filmes. “A Bela e a Fera”; “O segredo dos diamantes” (único filme nacional); “Os Incríveis 2”; “Thor: Ragnarok” e “Com amor, Simon”. A pergunta da seção especial, *Warming-up*, é se os estudantes já assistiram a esses filmes, se os conheciam e sabiam quais eram os personagens que aparecem nas imagens de cada filme, informações fornecidas no Manual do Professor. Porém, na nota explicativa sobre os filmes, não há muita informação sobre as histórias ou personagens para auxiliar os professores que não tenham assistido aos filmes. O que mais chamou atenção foi a nota sobre o filme “Com amor, Simon”, que não cita, por exemplo, que se trata da história de um adolescente homossexual que esconde sua orientação sexual de sua família e que se apaixona por um colega de classe. Tal temática, mais que atual, certamente, renderia uma ótima discussão sobre uma questão tão importante de ser debatida nas escolas, mas a informação sobre a história do filme sequer é citada, muito menos essa discussão sugerida. Tal atitude demonstra, mais uma vez, que a orientação da BNCC (BRASIL, 2017) de que é necessário oportunizar aos/às estudantes discussões que os/as possibilitem entender e explicar a realidade a fim de se tornarem cidadãos/ãs justos/as, democráticos/as e inclusivos/as, não é muito colocada em prática na coleção.

Outros filmes citados ou abordados nas atividades são relacionados a uma discussão sobre igualdade de gênero em produções cinematográficas (estadunidenses), ponto positivo da unidade. Os filmes são: “Gravidade”, “Jogos vorazes: em chamas”, “Frozen” e “Malévola”, todas produções estadunidenses e com protagonistas e personagens majoritariamente brancas. No MP são sugeridos mais dois filmes como exemplos de filmes protagonizados por mulheres,

além destes que aparecem nas atividades: “*Lady Bird* - a hora de voar” e “Indomável Sonhadora”, único filme que tem uma protagonista negra e que conta a história de uma menina pobre de seis anos de idade, que vive no sul dos Estados Unidos, levando uma vida difícil com o pai, um homem temperamental de saúde debilitada. A escolha, mesmo com méritos de ser pelo menos uma produção com protagonismo negro, não foge do estereótipo de relacionar pessoas negras a condições de pobreza e situações de enfrentamento de dificuldades.

Em uma atividade de vocabulário que trata de *linking words* (conectores), um excerto de um texto com estatísticas sobre cor e etnia das personagens femininas no top 100 filmes de 2017 é utilizado (Ver Figura 17 a seguir). O objetivo é relacionar o conector apropriado para a frase que afirma que 68% das personagens femininas em filmes de Hollywood em 2017 são brancas, 16% negras, 7% asiáticas, 7% latinas e 2% de outra raça ou etnia. Porém, esta é mais uma oportunidade de discussão desperdiçada.

FIGURA 17 - Way to English for Brazilian Learners 9, p.145.

2 Replace the icon ★ with **according to** or **such as** to complete the text below. Write the answer in your notebook.

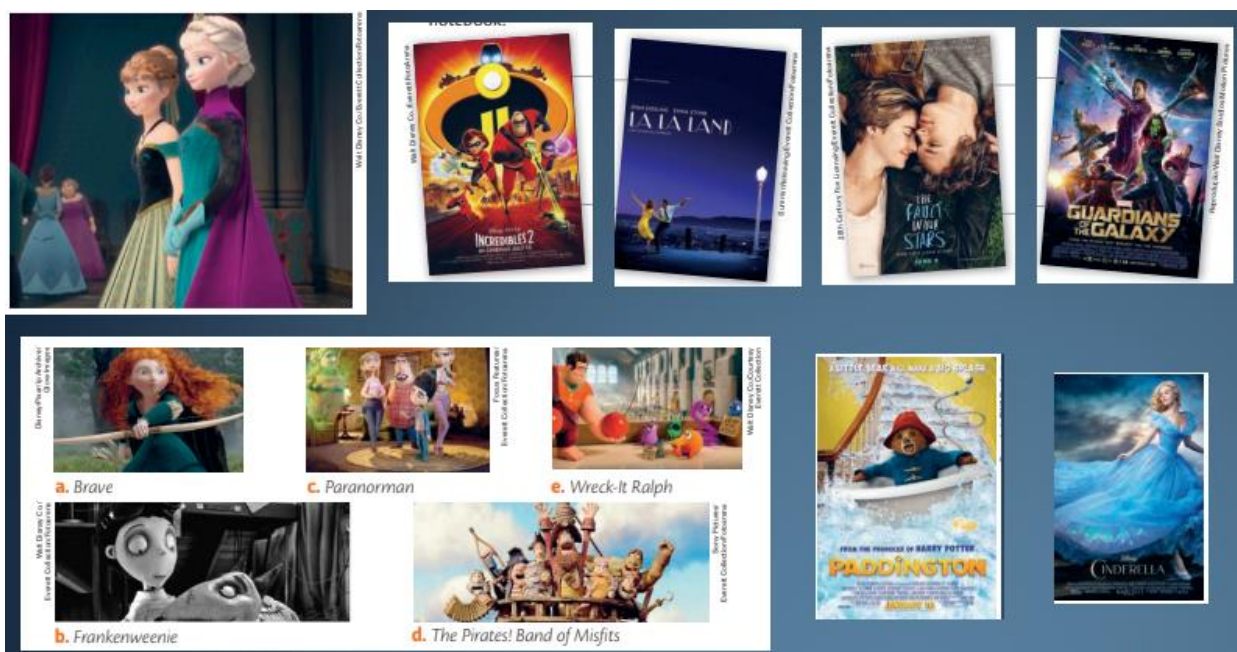
According to
★ the Center for the Study of Women in Television and Film, 68% of all female characters were white in the top 100 films of 2017. 16% were Black, 7% were Asian, 7% were Latina, and 2% were of another race or ethnicity.

Available at: <<https://womenandhollywood.com/resources/statistics/>>. Accessed on: September 11, 2018.

No Manual do Professor, não há sugestão de abordagem desse tema ou outras fontes que abordem essa discussão interseccional, relacionando com o contexto brasileiro, por exemplo. Um pequeno texto tão significativo, escolhida por Franco (2018), com um único objetivo meramente linguístico. Diante disso, mesmo com essa “omissão” do Manual do Professor, acredito que os professores podem articular essa discussão. Há aqui, talvez, um sentimento de frustração, pois seria o Manual do Professor que deveria apontar esse caminho e orientar potenciais desdobramentos da atividade, inclusive, fornecendo outras informações que enriquecessem o debate e provocações.

Outros filmes, que não fogem à regra branca estadunidense e que aparecem no LD do 9º ano são: “A culpa é das estrelas”, “*La laland*”, “Guardiões da Galáxia”, “Cinderela”, “As aventuras de Paddington”, “Valente”, “Paranormal”, “Detona Ralph”, “Frankenweenie” e “Piratas pirados”. (Ver Figura 18 a seguir com um compilado com os pôsteres de filmes que aparecem na unidade, além dos filmes retratados na abertura da unidade).

FIGURA 18 – Pôsteres de filmes



Para concluir a unidade, aparece um exercício de *listening* sobre a premiação do Oscar de melhor filme de animação e uma imagem com os apresentadores da categoria, além dos vencedores: dois homens brancos e duas mulheres brancas, conforme Figura 19 a seguir:

FIGURA 19 - Way to English for Brazilian Learners 9, p.153.



Na discussão final, na seção *Looking Ahead*, é apresentado um infográfico sobre diferença salarial entre atores e atrizes de Hollywood. O infográfico compara os 10 atores e atrizes mais bem pagos de 2014, de acordo com a lista da Forbes, evidenciando salários muito mais altos para homens do que mulheres. O objetivo é promover um debate com os alunos sobre a diversidade de gênero na indústria cinematográfica, estimulando-os a estabelecer relações entre o tema abordado e a vida deles e da comunidade. A observação que não é enfocada em nenhum momento é a de que, dos 20 artistas mais bem pagos da lista mencionada, apenas um ator é negro, Will Smith. Nenhuma atriz negra aparece na lista. De novo, na minha análise,

enxergo tal postura como mais uma oportunidade desperdiçada para se promover uma discussão interseccional que tem total relação com a vida dos estudantes e da comunidade.

Ainda dentro da discussão relacionada a produções cinematográficas, neste mesmo LD do 9º ano, há a sugestão de dois filmes com a temática racial numa seção com atividades extras que aparece no final do livro intitulada *Projects*. A proposta desta seção é estimular o desenvolvimento de projetos a fim de produzir textos (infográficos, fóruns de discussão online, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico. O projeto em questão do LD do 9º ano propõe amplificar o tema discutido na segunda unidade do livro, intitulada “Direitos Iguais para Todos”. Para tanto, Franco (2018) sugere que seja produzido um roteiro de curta-metragem baseado em cenas de diferentes filmes inspiradores que os discentes já tenham assistido ou ouvido falar. Como sugestão de filmes sobre ‘direitos iguais para todos’, o autor cita as produções *Selma* (uma crônica da campanha do Dr. Martin Luther King Jr. para garantir direitos iguais de voto por meio de uma marcha épica de Selma a Montgomery) e *The Help* (que conta a história de uma aspirante a escritora que decide escrever um livro detalhando o ponto de vista das empregadas afro-americanas sobre as famílias brancas para as quais trabalham, e as dificuldades que eles passam diariamente, durante o movimento pelos direitos civis dos anos 1960), ambas produções estadunidenses, vale destacar.

À primeira vista, a sugestão de filmes com temáticas raciais é muito importante e inclusiva. No entanto, novamente, há um tratamento raso sobre o tema. Não há sequer notas explicativas sobre estes filmes como aconteceu com os outros citados na unidade voltada a obras cinematográficas, já mencionada nesta seção. Não há articulações da discussão com a questão racial aqui no Brasil nem aprofundamento do tema. Além do mais, em relação ao filme *The Help*, cabe aqui o registro de que, com o passar dos anos desde seu lançamento em 2012, ele tem sido bastante criticado por tratar de experiências da comunidade negra reproduzidas a partir de uma perspectiva e estereótipos brancos, através da personagem principal que narra a história e que é branca. No entanto, mesmo uma sugestão considerada atualmente como equivocada pode gerar importantes debates, por exemplo, sobre quem detém o poder da narrativa ao tratar dos problemas enfrentados pela comunidade negra.

Neste cenário, acredito que caiba o questionamento: por que estes filmes não foram sugeridos dentro da unidade específica citada relacionando-os à atividade linguística em a questão da raça e etnia das personagens femininas, que são de maioria branca, é abordada, dando maior visibilidade às questões raciais no meio cinematográfico? Por que, mais uma vez, desperdiçar essa oportunidade incluindo esses filmes numa seção já ao final do livro com

atividades que nem sempre são contempladas no decorrer do ano letivo? Para tentar depreender tantos supostos ‘desperdícios’ identificados, discorro na próxima seção sobre essas escolhas e silenciamentos por parte dos autores da coleção.

4.4.3.2 O Manual do Professor

Analisar o manual do professor significa ter acesso às escolhas arbitrárias dos autores, que, como bem pontuaram Lüdke e André (1986), são informações que devem ser consideradas como um dado a mais, já que é através dessas escolhas que os autores expressam suas visões de mundo, valores, sentimentos, intenções e ideologias. Portanto, meu objetivo com esta análise, como explicitado anteriormente, incluía analisar a influência das mensagens reproduzidas no LD não apenas para os alunos, mas também para o professor. Como já mencionado, o LD, em muitos casos, acaba sendo o único material disponível, servindo até mesmo como método ou como currículo e, ousaria dizer, até como formação continuada de professores, através das sugestões trazidas e constantes atualizações de editais de escolha e das coleções que são adotadas ao longo dos anos.

Como já exemplificado nas seções anteriores que compõem essa análise, o Manual do Professor de cada um dos quatro Volumes da coleção aqui analisada traz informações relacionadas à obra de maneira geral, apresentando, dentre outras características, orientações e sugestões de estratégias para o encaminhamento das atividades propostas, oferece “informações de natureza cultural e/ou linguística relacionadas a assuntos, pessoas, palavras ou expressões abordadas em cada unidade, a serem compartilhadas com os alunos, a critério do professor” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. XV) e sugere, no box “Para saber mais”, textos acadêmicos, sites e outros recursos digitais, para apoiar o professor em seu processo de formação. Essas informações são distribuídas ao longo do livro de cada ano, junto às páginas reproduzidas do Livro do Estudante.

Refletir sobre essas orientações e sugestões que compõem o Manual do Professor é importante para essa análise pois, através delas, mensagens são passadas aos professores que podem contribuir positivamente para o processo de formação docente ou podem servir para reproduzir estereótipos e/ou reforçar representações sociais equivocadas tanto em relação a identidades sociais de raça quanto em relação ao falante de inglês que contemple a realidade contemporânea.

Ao analisar as sugestões do box “Para saber mais” ao longo da coleção, constatei um predomínio de produções acadêmicas de autores brancos e brancas do eixo sul-sudeste do Brasil. Através das referências bibliográficas incluídas, fiz uma busca pelos nomes de cada

autor na plataforma Lattes¹⁹, onde consta, na grande maioria dos currículos, a foto de pesquisadores/as, de forma que foi possível investigar a cor de cada um deles. O fato de serem trabalhos publicados no eixo sul-sudeste, de onde são os autores da coleção, destaca também a falta de diversidade em relação à produção acadêmica escolhida para compor a formação dos professores, com o apagamento da produção intelectual de outras regiões do país que são menos difundidas.

O mesmo acontece com as informações de natureza cultural e/ou linguística relacionadas a assuntos, pessoas, palavras ou expressões abordadas. As informações que exploram variações linguísticas se resumem a trazer diferenças entre o “inglês britânico” e “inglês americano”, deixando de lado características tão próprias da proposta de inglês como língua franca que, no fundo, combatem tal hegemonia. As notas sobre pessoas que são mencionadas nas atividades também têm característica semelhante. Elas estão disponíveis no manual para oferecer mais informações sobre algumas das pessoas que são citadas nas atividades. A partir da análise da coleção é possível constatar que não há um critério definido para se determinar quais pessoas receberão notas com informações adicionais, mas a escolha certamente não é aleatória e não há um equilíbrio sobre o aprofundamento das informações de cada uma. Conscientemente ou não, as notas sobre as poucas pessoas negras escolhidas tendem a ser bem mais sucintas em relação às notas das pessoas brancas. Vejamos dois exemplos no LD do 6º ano (Figuras 20 e 21):

FIGURA 20 - Way to English for Brazilian Learners 9, p.72.

<p>Nota sobre Mary Ann Hoberman</p> <p>Nascida nos Estados Unidos em 1930, Mary Ann Hoberman é autora de mais de quarenta livros para crianças, incluindo <i>A house is a house for me</i>, vencedor de um prêmio no âmbito nacional em seu país (National Book Award). Em 2003, ela também recebeu um prêmio por seus poemas para crianças (Award for Excellence in Poetry for Children) concedido pelo National Council of Teacher of English. Em seu site (<www.maryannhoberman.com>), é possível encontrar informações sobre</p>	<p>sua vida e sua obra, incluindo alguns poemas (<www.maryannhoberman.com/pages/poems_var1.html>) e trechos de seus livros. Em <www.maryannhoberman.com/pages/books/fathersMothers.html>, por exemplo, há informações sobre o livro <i>Fathers, Mothers, Sisters, Brothers: A Collection of Family Poems</i>, de onde foi retirado o poema reproduzido na página 72, unidade 4. Em <www.maryannhoberman.com/pages/books/fathersMothers2.html>, encontram-se duas páginas com poemas desse livro e, em <www.maryannhoberman.com/pages/books/allKinds.html>, duas páginas do livro <i>All Kinds of Families</i>, que tratam do mesmo assunto do poema reproduzido na página 72. Os textos disponibilizados no site da autora podem ser usados para atividades adicionais, oferecendo aos alunos contato com outros textos literários e oportunidade de estabelecerem relações intertextuais.</p>	<p>Fonte de pesquisa: <www.maryannhoberman.com>. Acesso em: 1ª out. 2018.</p>
--	---	--

¹⁹ Sistema virtual de currículos criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A plataforma integra, em um único sistema de informações, as bases de dados curriculares, grupos de pesquisa e instituições das áreas de Ciência e Tecnologia atuando no Brasil, que pode ser acessado através do endereço <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>.

FIGURA 21 - Way to English for Brazilian Learners 9, p.85.



A nota sobre Mary Ann Hoberman, escritora estadunidense, autora de livros infantis, se refere a uma atividade de leitura cujo texto selecionado é um de seus poemas. Não há uma imagem dela na atividade, apenas a referência do texto. A nota inclui informações sobre ano de nascimento e país, quantidade de livros publicados, prêmios recebidos, sites com informações sobre vida e obra e outros textos da mesma autora que podem ser utilizados em atividades posteriores.

Já a nota sobre Chimamanda Adichie, escritora nigeriana de renome, é bem mais objetiva, com informações sobre nascimento, nacionalidade e alguns dos romances publicados. Embora a mesma nota se refira a ela como “reconhecida como uma das mais importantes jovens autoras anglófonas que está tendo sucesso em atrair uma nova geração de leitores de literatura africana”, não cita prêmios conquistados, as palestras famosas, como, por exemplo, na plataforma TED²⁰, que a tornaram reconhecida mundialmente, sites que possam ser acessados para informações adicionais, sugestão de textos para serem utilizados em outras atividades, e muitas outras relações que poderiam ser feitas. Franco e Tavares (2018), na realidade, sequer fazem uma relação do conceito de língua franca, com a possibilidade de se fazer um trabalho mais aprofundado com uma escritora deste quilate, originária de um país do chamado *outer circle*.

É importante destacar, porém, o ponto positivo do LD em trazer a autora nigeriana, algo que até pouco tempo não ocorria, embora a referência à autora não venha em uma posição de grande destaque. A menção à Chimamanda que justifica a nota escrita sobre ela e disponibilizada no Manual do Professor acontece numa atividade que não aparece nas unidades principais e, sim, numa seção de revisão referente às unidades 3 e 4 do Volume 6. Nessa atividade, os/as estudantes têm acesso a uma pequena biografia de duas “pessoas famosas ao

²⁰ A plataforma TED é uma organização sem fins lucrativos com o objetivo de compartilhar ideias por meio de um modelo de palestras mais curtas e eficazes para chamar a atenção para um único tópico. Ela pode ser acessada através do site <https://www.ted.com/>.

redor do mundo”, acompanhadas das respectivas fotos, e precisam completar sentenças das biografias com “*is*” ou “*are*”. A atividade apresenta duas biografias: a de Jamie Oliver, um “**fenômeno** no mundo da culinária, uma das personalidades da televisão **mais amadas do mundo** e um dos produtos de exportação mais famosos da Grã-Bretanha., com livros de receitas como **mais vendidos não só no Reino Unido, mas em todo o mundo**”; e a de Chimamanda, “romancista nigeriana, escritora de não ficção, contista e atriz, autora de três romances: *Purple Hibiscus* (2003), *Half of a Yellow Sun* (2006), e *Americanah* (2013)”. A diferença está nas sutilezas que muitas vezes podem passar despercebidas, como na utilização de variadas expressões exaltando a personalidade branca retratada, nesse caso, Jamie Olivier, em contraste com a descrição direta, apenas com informações biográficas sobre Chimamanda.

Ainda sobre as informações compartilhadas com professores no Manual do Professor, gostaria de destacar duas unidades particularmente problemáticas no livro do 7º ano. O volume começa com uma discussão contestável logo na primeira unidade, intitulada “*We are all human*” ou “Somos todos humanos”. O tema é escolhido com o objetivo de “levar os estudantes a falar sobre o corpo humano e descrever pessoas”, além de destacar a competência da BNCC que diz respeito a “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (FRANCO; TAVARES, 2018, p.22).

A imagem de abertura da unidade reúne pessoas de diferentes etnias e raças (ver Figura 22 a seguir), mas que não corresponde à realidade da população mundial. A predominância é de pessoas brancas tanto em primeiro quanto em segundo plano da imagem.

FIGURA 22 - Way to English for Brazilian Learners 7, p.22-23.

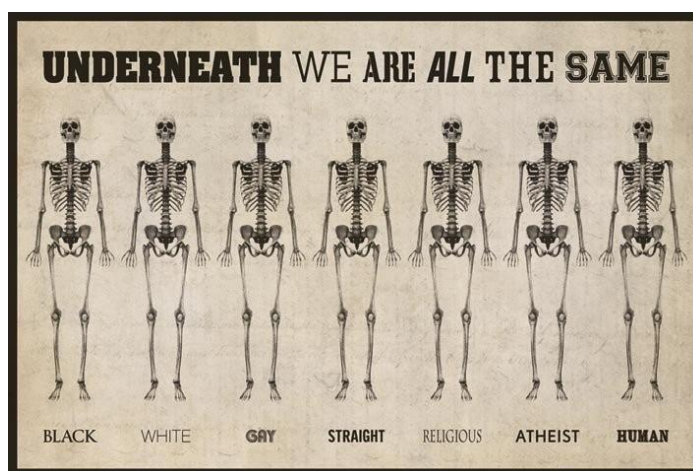


A proposta de discussão da seção *Warming-up* é: “Todo mundo é diferente. Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas tornam a vida mais interessante? Por quê?” (FRANCO;

TAVARES, 2018, p.22). Pelo título e por essa proposta de discussão percebe-se que os autores tratam o tema da diversidade sem profundidade e criticidade. O argumento de que “somos todos humanos” interessa apenas à manutenção de interesses e privilégios de quem já os detêm. É importante destacar para os alunos que vivemos, sim, em uma sociedade desigual e que, embora sejamos todos humanos, não é isso que é refletido na sociedade.

Essa tentativa de mascarar uma discussão mais ampla é confirmada mais à frente na unidade, na seção *Taking it further*, que busca ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o tema da unidade e promover uma reflexão crítica sobre esse tema. Os autores utilizam um pôster já bem conhecido, chamado “*Underneath we are all the same*”, ou “Internamente somos todos iguais”. Esse é o pôster original, conforme Figura 23:

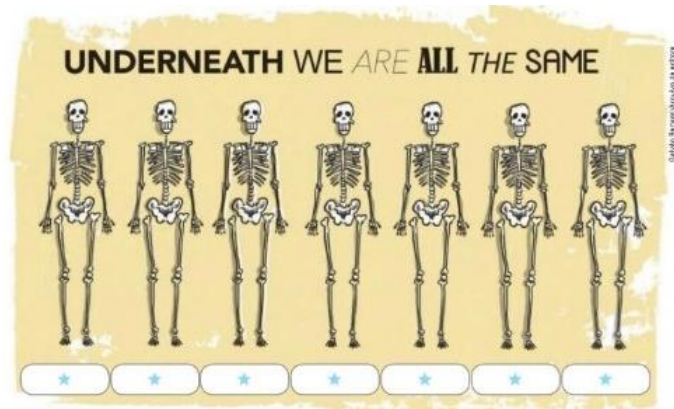
FIGURA 23 – Pôster Underneath we are all the same.



Disponível em: <https://www.europosters.pt/posters/underneath-we-are-all-the-same-v18240>. Acesso em: 10 nov. 2021

Como se pode ver na Figura 24 a seguir, a seguinte adaptação é proposta, sem os termos utilizados na imagem original e os professores são orientados a explorarem com os alunos o título do pôster e pedir a eles que o relacionem com o título da unidade (*We Are All Human*) a fim de promover um debate.

FIGURA 24 - Way to English for Brazilian Learners 7, p.28.



Adapted from: <www.europosters.eu/posters/underneath-we-are-all-the-same-v18240>. Accessed on: June 26, 2018.

Segundo Franco e Tavares (2018), o objetivo desta seção específica é estimular nos alunos o respeito às diferenças e às características de cada ser humano e que, por isso, optou-se por suprimir as legendas utilizadas no pôster original (*black, white, gay, straight, religious, atheist, human*). Eles afirmam que a intenção de omitir os termos foi proposital para que os alunos pudessem recriar o pôster, refletindo sobre as diferentes possibilidades de termos que poderiam ser utilizados, não se restringindo aos termos empregados no texto original.

O curioso é que, embora a proposta seja de recriação do pôster, os próprios autores propõem como atividade completar as legendas existentes substituindo os ícones representados por estrelas azuis por uma “palavra apropriada”. Os estudantes podem escolher entre as opções de um box com sugestões de seis palavras que podem ser usadas para auxiliar na escolha. As palavras são: *Asian, elderly, indigenous, man, obese, skinny, woman* (asiático, idoso, indígena, homem, obeso, magro, mulher). Se a proposta é realmente de recriação, não haveria a necessidade de sugerir opções para os estudantes. Já que optaram por oferecer sugestões, por que não utilizar os mesmos termos que o pôster já aborda?

Sobre a substituição, os autores afirmam no Manual: “Comente com eles que alguns termos foram propositalmente omitidos do texto para que eles próprios pudessem recriar o pôster, refletindo sobre as diferentes possibilidades de termos que poderiam ser utilizados. Destaque para os alunos que qualquer palavra do boxe do exercício 3 pode ser utilizada para completar o texto e em qualquer ordem. Destaque que eles também podem completar o pôster com outras palavras que indiquem características de diferentes grupos de pessoas, como *straight, gay, religious, atheist*. Essa discussão é importante para incentivar nos alunos o respeito às diferenças e às características de cada pessoa” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 28). Novamente cabe aqui o questionamento, se é uma discussão importante, por que foi omitida e substituída? O que parece é que os autores, além de reforçarem o discurso problemático do “somos todos humanos”, utilizado para desviar o foco das desigualdades existentes, procuraram também evitar uma discussão mais aprofundada acerca do material escolhido por eles mesmos para ampliar o tema criticamente. Melhor seria utilizar uma outra referência para promover o debate levantado para evitar essas contradições.

Ao finalizar a unidade, na seção *Looking ahead*, os autores apresentam duas citações que devem ser articuladas com o título da unidade *We are all human* e o pôster *Underneath we are all the same*. A orientação do Manual é que se promova um debate sobre o que é ser humano e sobre o que nos torna iguais e, ao mesmo tempo, com características pessoais únicas. As citações são: “*Always remember that you are absolutely unique. Just like everyone else*”, frase atribuída a Margaret Mead, antropóloga cultural estadunidense branca, e “*Be proud of who you*

are. Everyone is perfect in their own way”, sem referência sobre a autoria. (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 35). Como se pode ver, na minha ótica, esta é uma finalização coerente com a unidade que tenta relativizar as diferenças, utilizando os argumentos que reforçam o mito da democracia racial, como “você é único/a como qualquer outra pessoa”, “todo mundo é perfeito de seu próprio jeito”, argumentos normalmente utilizados quando situações de racismo vem à tona: somos todos humanos, eu não enxergo cor. É realmente confortável esse discurso para quem é acostumado a não ser racializado.

Outra unidade com aspectos muito problemáticos é a unidade 4 deste mesmo livro de 7º ano. O título da unidade é *Looking to the past*, com a proposta de falar sobre pessoas de diferentes partes do mundo que marcaram a história por conta de algum feito importante que se destacou mundialmente. O foco da unidade recai nas figuras de Nelson Mandela e Martin Luther King Jr. (repetição já mencionada em outra seção), que ganham notas separadas dos demais, com mais detalhes sobre a vida e história deles, além de uma nota específica sobre o apartheid na África do Sul. A atividade de leitura é uma linha do tempo com acontecimentos da vida de Mandela e a atividade *Taking it further* apresenta um texto com perguntas frequentes sobre o apartheid e algumas atividades sobre esse importante líder, para culminar numa discussão no box *Think about it* em que os autores propõem que os alunos relacionem as consequências do apartheid, na África do Sul, e opinem sobre atitudes marcadas pela discriminação racial no nosso país, sem qualquer abordagem prévia do tema racial no contexto brasileiro, que difere do racismo como foi desenvolvido em outros países. Há um esvaziamento da discussão, sem emergir sequer uma proposta de leitura para aprofundamento do tema no Brasil.

Para entender as sequelas deixadas pelo apartheid, os autores sugerem um texto de Rodrigo Constantino – polêmico colunista e escritor, ideólogo da direita, que se apresenta na internet como alguém que escreve “um blog de um liberal sem medo de polêmica ou da patrulha da esquerda ‘politicamente correta’”, no site do jornal curitibano “Gazeta do Povo”. No texto intitulado “Socialismo racista ameaça a África do Sul²¹”, o autor comenta a votação de uma emenda constitucional no país, uma “aula prática de socialismo e tragédia”, que “permite a desapropriação de terras de fazendeiros brancos sem qualquer compensação de qualquer natureza” e chama de uma “medida socialista e racista (porque seus alvos serão os brancos)”, um “espectro de socialismo racial”.

²¹ Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/artigos/socialismo-racista-ameaca-africa-sul/>>. Gazeta do Povo de 06.03.2018. Acesso em: 12 abr. de 2021.

Segundo Franco e Tavares (2018), “apesar do fim do regime de segregação racial na África do Sul, o país ainda enfrenta situações de discriminação racial” e com a leitura do texto sugerido “é possível perceber que o país ainda tem extrema dificuldade de enfrentar as sequelas deixadas pelo apartheid” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 77). Em outras palavras, um suposto “racismo reverso” com os proprietários de terra no país seria um exemplo das consequências do apartheid na África do Sul. Na minha visão, tanto o texto referido do colunista de ultradireita e a proposta dos autores para a condução da discussão se configuram em um completo desserviço para a discussão racial aventada, demonstrando desconhecimento sobre o tema e sobre o próprio trabalho e luta de Nelson Mandela. Da mesma forma, esse tipo de argumento para o trato de questões étnico-raciais não se alinha com o legado de Martin Luther King Jr, importante ativista abordado em seguida. Uma informação que pode passar bem despercebida no Manual do Professor, e que sutilmente dá indicações das inclinações político-ideológicas dos autores da coleção, já que sugerem e endossam um discurso de ultradireita como o mencionado.

Outro sinal ainda mais sutil no tocante a inclinações ideológicas ocorre no volume do 9º ano, página 52, num exercício de revisão referente a uma unidade denominada *Equal rights for all*. A cada duas unidades, uma seção de revisão aborda os conteúdos já vistos. Em um exercício sobre pronomes reflexivos, o autor utiliza algumas citações em que esses tipos de pronomes são empregados. Dentre essas citações, há uma que chama atenção: “(...) *Diversity is difficult. It's because it's difficult for people to try to work, to act, and live together with people who are unlike themselves*”²² Na tradução para o português temos: “A diversidade é difícil. É porque é difícil para as pessoas tentarem trabalhar, agir e conviver com pessoas que são diferentes delas”. Não me parece uma citação que trate a diversidade de forma positiva.

Como a proposta de pesquisa foi fazer o levantamento, quando possível, sobre cor, nacionalidade e profissão de todas as pessoas que são citadas, com vínculo de imagem ou não, pesquisei a pessoa a quem essa frase é atribuída: Jared Taylor, um supremacista branco estadunidense e editor da *American Renaissance*, uma revista online que defende tais opiniões, fundada por ele em 1990, além de autor de best-sellers como “Identidade branca: consciência racial no século XXI”, publicado em 2012. Taylor é um supremacista branco, defensor do

²² A citação completa é a seguinte: “Now If diversity were inherently good, inherently valuable, inherently wonderful, why would we have to have the highly-paid profession know as 'diversity consultant' to manage it? Things that are inherently good, to enjoy them, or to make the most of them, you don't need a consultant. You don't need a consultant to make the most out of good-tasting food, beautiful weather, the affection of your friends. Those are inherently good things. Diversity required consultants because diversity is hard. Diversity is difficult. It's because it's difficult for people to try to work, to act, and live together with people who are unlike themselves.”

racismo científico e da segregação racial voluntária, que acredita que os afro-americanos são uma ameaça à sociedade americana e que quando os negros são deixados inteiramente à sua própria sorte, qualquer tipo de civilização desaparece. Aquela frase, simplesmente, aparece no livro didático. Uma citação direta à qual os/as estudantes têm acesso, mais sutil do que o artigo sugerido no Manual do Professor do 7º ano, mas está ali, para quem quiser ver, validado pelo livro didático. A presença de tais referências expressa o profundo teor ideológico e racista de ações e ideias muitas vezes consideradas irrelevantes ou inocentes, mas que atuam diretamente na principal fonte de construção de conhecimento da escola, o livro didático. Esses são apenas alguns exemplos que eu pude identificar de forma explícita no material, mas que também se fazem presentes subliminarmente. É possível que eu tenha desconsiderado muitos outros por desconhecimento de todas as questões que perpassam as opressões raciais, afinal, eu sou uma pesquisadora socialmente branca formada dentro da estrutura racista.

Já em relação à diversidade linguística, ao longo de toda a coleção, Franco e Tavares (2018) destacam diferenças entre formas de escrita, vocabulário e pronúncia “britânica e estadunidense”, ignorando outras variedades do inglês. Alguns exemplos são a diferença na forma de escrever e dizer datas em inglês, que, segundo os autores, podem ter diferenças relacionadas ao grau de formalidade e também “entre o inglês britânico e estadunidense”, e apresentam alguns formatos típicos; uso de *blonde* ou *blond*, e a diferença britânica e estadunidense; ou a pronúncia de uma cantora inglesa numa das seções de música, com o pedido aos alunos para ouvirem a mesma música numa versão com uma cantora estadunidense para efeitos de comparação. Completamente incoerente com a proposta de abordagem do inglês como língua franca sem se desvencilhar do foco no inglês euro-estadunidense, ou seja, as variantes hegemônicas atribuídas a falante nativo dominante desses dois países.

4.4.3.3 O mito do branco-salvador

O mito do ‘branco salvador’ é o tipo de representação que exalta a generosidade da branquitude e a miserabilidade da negritude. É um tipo de ação que faz com que tenhamos a impressão de que existem “heroínas ou heróis” e os “coitados”. A expressão “complexo de branco salvador” vem do inglês *white savior complex*²³ e diz respeito à ideia do branco como líderes e educadores fortes e capazes para criar mudanças para os desamparados, ecoando a contínua desumanização e infantilização colonial de mais de um bilhão de africanos.

²³ White Saviour Industrial Complex foi o termo cunhado inicialmente pelo autor nigeriano-americano Teju Cole em 2012.

Como sabemos, a mídia é uma grande responsável por propagar e reforçar essa imagem do salvador e, certamente, o LD não escapa a essas construções. Ao analisar a coleção, pude identificar vários exemplos de pessoas que ajudam o próximo, em contraste com as pessoas que precisam de ajuda. Em toda a coleção, aparecem pessoas descritas como ativistas, voluntárias, que lutam por causas sociais, em defesa dos animais, jovens protagonistas que organizam campanhas para ajudar vítimas de algum desastre, o famoso “fazer o bem sem olhar a quem”. Essas pessoas retratadas nas posições mencionadas acima são majoritariamente brancas, como pode-se ver na Figura 25 na sequência. Quando pessoas negras são citadas como ativistas, como no caso de duas mulheres que também aparecem na imagem a seguir (ambas brasileiras), as causas a que elas são associadas são lutas por causa própria, seja no caso de Creuza, que luta pelos direitos de empregadas domésticas, ela mesma tendo sido uma, ou a jovem protagonista que mora numa favela do Rio de Janeiro e luta contra a violência no espaço em que vive. As outras imagens nesta categoria são de pessoas brancas, falantes de inglês (estadunidenses ou inglesas) e que ajudam o próximo voluntariamente. O único homem negro retratado é um esportista estadunidense.

FIGURA 25 – Representação de pessoas engajadas em causas sociais na coleção.



Um contraponto a essa análise que vale mencionar é o levantamento de imagens de pessoas que “precisam de ajuda”, de acordo com o livro. Nesse caso são associadas imagens de pessoas negras, brasileiras e de outras nacionalidades de países não-hegemônicos como pode ser observado na Figura 26:

FIGURA 26 – Representação de pessoas em situação de vulnerabilidade na coleção.



O problema com essas associações é que elas, entre outros aspectos negativos, reforçam estereótipos, como os de que a África é um continente absolutamente miserável e que os africanos são incapazes de sobreviver sem a ajuda dos brancos, quando, na verdade, a branquitude e seus sistemas de estrutura de dominação e poder são os grandes responsáveis pela desigualdade social e racial tanto naquele continente quanto no mundo. O impacto disso, como já amplamente discutido, é a desumanização do outro, das pessoas racializadas, sobretudo negras. Quanto a isso, Santos (2021, p. 127-128) reitera:

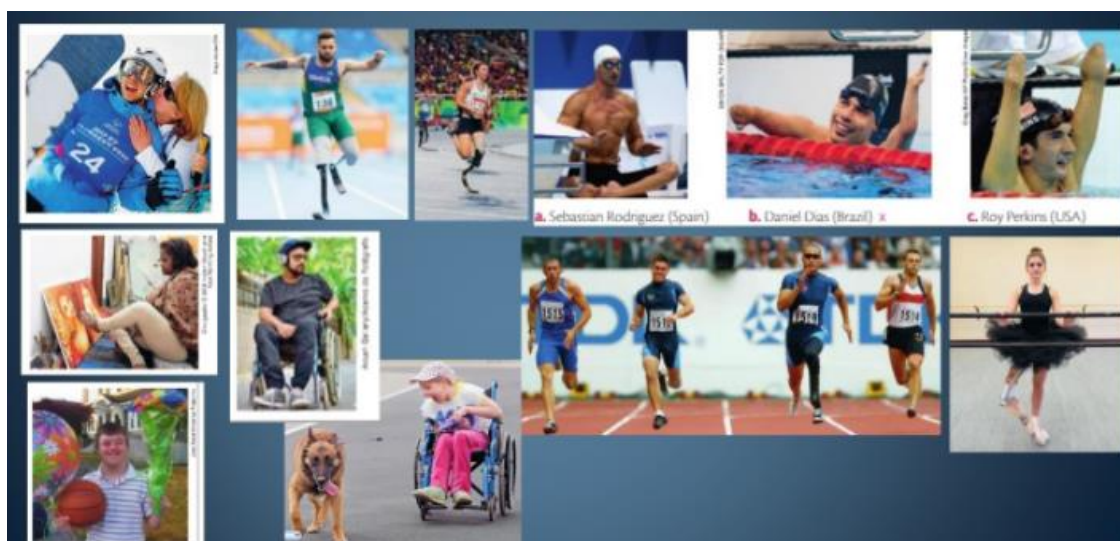
É bem comum que o/a negro/a não seja visto, não tenha falas, que seja impedido de contar sua história por um ponto de vista diferente e que esteja alojado no exílio dos espaços simbólicos de onde costuma ser evocado apenas para ilustrar lugares de submissão, tais como o/ade escravo/a, do/a servo/a, do/a assalariado/a, do/a marginal, do/a inferior. Práticas dessa natureza estereotipam e essencializam as diferenças, marcando-as como componentes inerentes aos grupos étnicos representados. Ademais, é desconsiderada a situação histórica, social que sustenta e promove os aspectos culturais produzidos e em constante transformação.

A essencialização e desumanização da população negra tem razão de ser. Silva (2011) sustenta que as práticas discriminatórias funcionam como um bloqueio para evitar perdas de privilégios do grupo valorizado socialmente. Em outras palavras, a igualdade racial poderia ameaçar os privilegiados. Criar mecanismos sutis de manutenção da desigualdade como forma de mascarar ou negar a discriminação, o preconceito e o racismo na sociedade tem sido uma forma muito eficaz de desconstruir a ação política do povo negro, tendo como referência a sua identidade étnico-cultural e racial. A seguir, é possível observar a importância de estarmos atentos não apenas ao o que é transmitido com conotação discriminatória, mas também ao que é esquivado de ser transmitido e representado.

4.4.3.4 Superação branca

Outro reforço de estereótipos ao longo da coleção acontece na abordagem de imagens associadas a “superação” de problemas diversos, normalmente ao se referir a pessoas com deficiência. De acordo com o LD, a superação das adversidades também é branca. Pessoas com síndrome de Down, cadeirantes, atletas paralímpicos com histórias de superação são brancos (com poucas exceções, como uma pintora indiana e um cantor de rap, também indiano, a já conhecida composição da diversidade). É o que aparece ilustrado na Figura 27:

FIGURA 27 – Representação de pessoas que superam adversidades na coleção.



Outra seleção de imagens positivas é a que trata de discussões sobre mudanças de comportamentos, igualdade de gênero, crianças que ajudam nas tarefas domésticas, que são exemplos, e que também são pessoas brancas. Como a exceção vem confirmar a regra, sempre há uma imagem, pelo menos, retratando pessoas/famílias negras, conforme as imagens que ilustram a Figura 28 a seguir.

FIGURA 28 – Representação de comportamentos positivos na coleção.




4.4.3.5 Pessoas importantes na história nacional e mundial

Ao longo da coleção, algumas personalidades importantes são retratadas. Na unidade 4, intitulada *Looking to the past*, do LD do 7º ano, já mencionada anteriormente, além de Nelson Mandela (África do Sul) e Martin Luther King, Jr. (Estados Unidos), são citadas Emmeline Pankhurst (Inglaterra), Frida Kahlo (México), Zumbi dos Palmares (Brasil) e Indira Gandhi (Índia). Os autores disponibilizam uma nota no Manual do Professor falando brevemente sobre estas últimas personalidades.







A escolha das pessoas retratadas é um ponto positivo na unidade. Embora sejam pessoas recorrentes em livros didáticos nos últimos anos, principalmente quando se fala na inclusão de pessoas negras em que sempre aparecem Martin Luther King e Nelson Mandela, retratar Zumbi dos Palmares é um ponto importante, por se tratar de uma figura fundamental na história do Brasil e que, normalmente, é invisibilizada em espaços como este. Não obstante o fato positivo da presença de Zumbi nesta coleção, sua história é pouco explorada. Além da nota sobre ele e sobre o quilombo de Palmares, que faz parte do manual do professor ao qual os estudantes não têm acesso, ele é mencionado no enunciado de uma atividade de vocabulário sobre ocupações em que são apresentadas outras pessoas importantes para a história do Brasil. São elas: Machado de Assis, Tarsila do Amaral, Zilda Arns, Alberto Santos Dumont, Ayrton Senna e Elis Regina. Como pode-se facilmente concluir, mesmo em se tratando de um Brasil majoritariamente mestiço, a branquitude volta a dominar como referências importantes para a nossa história. Tal constatação pode ser vista na seção *Vocabulary Study*, conforme a Figura 29 que segue.

FIGURA 29 - Way to English for Brazilian Learners 7, p.74.

 **Vocabulary Study**

Occupations

1 On page 71 you can find an example of a great Brazilian figure, Zumbi dos Palmares. He was the last of the leaders of the Quilombo dos Palmares. Get to know other people from Brazil who are important to our history. Match each photo (I-VI) with the corresponding person's description (a-f). Then, compare your answers with those of a classmate. Write the answers in your notebook.




		
Machado de Assis (Rio de Janeiro, 1839-1908).	Zilda Arns (Santa Catarina, 1934-2010).	Ayrton Senna da Silva (São Paulo, 1960-1994).
		
Tarsila do Amaral (São Paulo, 1886-1973).	Alberto Santos-Dumont (Minas Gerais, 1873-1932).	Elis Regina (Porto Alegre, 1945-1982).

A exceção é Machado de Assis, escritor negro, mas que, segundo especialistas e militantes do movimento negro, foi embranquecido pela história oficial do Brasil. As fotografias do escritor geralmente são motivos de contestação em relação a manipulação na cor e truques de luz que afinariam seus traços para não parecerem africanos. Além de Assis, definido como “escritor à frente de seu tempo, as imagens dos outros brasileiros são relacionadas a definições como: conhecido aviador e inventor, cantora dinâmica, conhecida pelas performances, a médica e sanitarista respeitada, o extraordinário piloto de corrida e a famosa pintora e ilustradora. Papéis de destaque permanecem destinados aos brancos. Numa atividade de vocabulário no final do livro há também uma atividade com imagens de pessoas brasileiras conhecidas para serem associadas com as ocupações. Essas mesmas personalidades citadas aqui são repetidas e há a inclusão de Tom Jobim, como compositor, e Oscar Niemeyer, como arquiteto, ambos brancos.

A unidade continua com a apresentação da estrutura do *Simple Past* com a história de Martin Luther King Jr, também sem aprofundar a discussão racial nos Estados Unidos, e finaliza com um ponto positivo, citando a biografia de Abdias do Nascimento, ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras; Emmeline Pankhurst, sufragista britânica e Rosa Parks, ativista dos direitos civis nos EUA, conforme Figura 30 a seguir.

FIGURA 30 - Way to English for Brazilian Learners 7, p.81.

In pairs, talk about famous civil rights activists as in the example below. Use the information in the boxes to help you. You can also talk about other people who have fought for equality. Take turns. *Personal answers.*

	<p>Abdias do Nascimento (1914-2011, São Paulo, Brazil)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afro-Brazilian scholar, artist, politician and leader in Brazil's black movement; • nominated for the Nobel Peace Prize in 2004; • best known for supporting legislation to address racial problems. <p>Available at: <https://en.wikipedia.org/wiki/Abdias do Nascimento>. Accessed on: April 8, 2018.</p>	
	<p>Emmeline Pankhurst (1858-1928, Manchester, England)</p> <ul style="list-style-type: none"> • British political activist and leader of the British suffragette movement; • known for her courageous character; • famous for helping women win the right to vote. <p>Available at: <https://en.wikipedia.org/wiki/Emmeline Pankhurst>. Accessed on: October 9, 2018.</p>	
	<p>Rosa Parks (1913-2005, Alabama, U.S.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • African-American civil rights activist and "mother of the freedom movement"; • international icon of resistance to racial segregation; • best known for the Montgomery Bus Boycott (a protest campaign against the policy of racial segregation on the buses of Montgomery, Alabama). <p>Available at: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Rosa Parks>. Accessed on: April 8, 2018.</p>	

Outro ponto positivo é finalização da unidade com um texto sobre a vida real de Creuza Oliveira (ver Figura 31), brasileira que luta pelos direitos das empregadas domésticas na seção *Looking ahead*, propondo uma discussão sobre a escravidão como parte da história do Brasil.

FIGURA 31 - Way to English for Brazilian Learners 7, p.83.

Looking Ahead
Read the following real life story about a domestic worker in Brazil. Then, talk to a classmate about it and answer the questions below.

Creuza Oliveira, a domestic worker in Brazil

The voice of Creuza Oliveira tells the story of more than nine million Brazilian domestic workers, mostly women, mostly black, for whom slavery is not relegated to the dust piles of history. (...)

Born in a family of poor rural workers with no schooling, Oliveira began life as a domestic worker in Bahia when she was 10 years old. Unable to balance work and school, she had to pick work and dropped out of school numerous times. (...)

"Almost half a million domestic workers in Brazil are children and teenagers between 5 and 17 years of age – working without compensation, as slaves," she said. (...)

Oliveira is now President of the National Federation of Domestic Workers in Brazil and active in the Unified Black Movement and the Women's Movement. (...)

Creuza Maria de Oliveira was employed as a domestic worker at the age of 10. She speaks out on the rights of domestic workers.

Available at: <www.un.org/en/letsfight racism/oliveira.shtml>. Accessed on: March 20, 2018. Copyright: 2015. United Nations. Reprinted with the permission of the United Nations.

a. What was Creuza Maria's job? What does she do today?
b. Who does Creuza try to help?
c. What does she fight against?
Suggested answers: Racism/Slavery/Social injustice/Prejudice.
d. According to Creuza, is slavery over in our country? Why (not)?
No, it isn't. Suggested answer: There are a lot of domestic workers in Brazil (children and teenagers) who work without compensation, as slaves.

Think about it!
 Escravidão e racismo fazem parte da nossa história e não podem ser ignorados. Na sua opinião, é importante que os jovens conheçam o que aconteceu com seus ancestrais? Em pequenos grupos, discuta o lugar da história em nossas vidas.
Respostas pessoais.



A proposta trazida no Manual do Professor é de promover um debate com os alunos sobre o papel da memória, do passado e o lugar da história em nossas vidas através de pesquisas sobre o período da escravidão no Brasil com o apoio dos professores de história e geografia. As pesquisas sugeridas são relacionadas às leis Eusébio de Queirós, Lei do Ventre Livre, Lei dos Sexagenários e Lei Áurea e sobre pessoas que se destacam na luta contra o racismo e/ou outras questões relacionadas à justiça social e movimentos de libertação da história brasileira. A impressão que fica é de que a história das desigualdades raciais no Brasil está ligada apenas ao período da escravidão, reforçando, mais uma vez, o mito da democracia racial da sociedade brasileira contemporânea.

Além disso, embora sejam totalmente pertinentes a interdisciplinaridade e o trabalho conjunto entre professores de diversas disciplinas numa determinada turma, ao propor o desenvolvimento das pesquisas com apoio de professores de geografia e história supõe-se que professores de línguas e linguagem não precisam estar preparados para debater temas raciais na

sala de aula, não havendo estímulos para uma discussão independente dentro da própria disciplina, o que é contrário ao que, na verdade, preconiza a Lei No. 10639/03.

Ainda na esteira dessa discussão, temos a unidade 5 deste mesmo LD que trata da indústria do entretenimento. Na seção *Looking ahead*, novamente, são apresentadas personalidades brasileiras que deixaram a marca delas no mundo – Gisele Bündchen, modelo e Embaixadora da Boa Vontade da ONU; Joana D’Arc Félix de Souza, química, professora e cientista; Gilberto Gil, cantor e compositor (sem menção ao cargo dele de Ministro da Cultura, em comparação à descrição de Gisele Bündchen que não tratou apenas da vida artística) e Miguel Nicolelis, neurocientista paulista radicado nos EUA. Nessa atividade há um equilíbrio de representação com uma mulher branca, uma mulher negra, um homem negro e um homem branco, embora não haja muitas informações sobre eles para além das legendas (ver Figura 32).

FIGURA 32 - Way to English for Brazilian Learners 7, p.107.

 **Looking Ahead** 

There are several well-known Brazilian personalities that have made their mark on the world. They are from different areas such as fashion, sports, music, film, science, literature etc. The photos below show some of these people. Talk to a classmate about them and answer the following questions.

Gisele Bündchen, fashion model and Goodwill Ambassador for the United Nations Environment Programme			Joana D'Arc Félix de Souza, chemist, professor and scientist, has developed a cheap alternative to human skin, based on pig skin. She is a serial inventor and has won over 70 awards.
Gilberto Gil, singer and songwriter known for his musical innovation			Miguel Nicolelis, neuroscientist, best known for his pioneering work in "reading monkey thoughts".

O objetivo da atividade em pauta é identificar quais figuras estão ligadas ao entretenimento, que é a temática da unidade. Porém, a sutileza dos mecanismos da branquitude se manifesta numa atividade extra no final do livro, com uma atividade de leitura referente a essa unidade que traz dois brasileiros famosos – Miguel Nicolelis novamente e Fernando Meireles, diretor de cinema branco. Essa repetição de Miguel Nicolelis me chamou atenção inicialmente por achar que se perdia a oportunidade de apresentar outra pessoa no decorrer da unidade, mas ela pode sugerir um mecanismo da branquitude em reforçar e enaltecer a presença branca de personalidades em ocupações intelectualizadas e de prestígio. A atividade de leitura, como pode-se ver na Figura 33 a seguir, oferece mais informações sobre Miguel Nicolelis, “uma das figuras mais respeitadas da ciência mundial”. Não se trata de tirar o mérito de Nicolelis, mas se a proposta fosse realmente trabalhar a diversidade e enaltecer pessoas negras importantes que deixaram sua marca no mundo, porque não detalhar também a história de Joana

D’Arc, cientista também destacada anteriormente na unidade, ao invés de apresentar mais uma pessoa branca em posição de destaque, no caso, Fernando Meirelles?

FIGURA 33 - Way to English for Brazilian Learners 7, p. 172.

Units 5 and 6

Read the text below and do exercises 1-4 in your notebook.


www.brazil.org.za

Famous Brazilians

Brazil has produced a number of well-known personalities that have made their mark on the modern world. These ones come from many different arenas, including sports, film, science, literature and politics. Just some of the best-known Brazilian personalities include:


(...)

Fernando Meirelles
Meirelles is a film director that has been nominated for an Academy Award, based on the Brazilian production of 2002, *City of God*. He was also nominated for a Golden Globe for *The Constant Gardener* in 2005. He was born in 1955 in São Paulo, Brazil. His film, *Blindness*, was the opener for the 2008 Cannes Film Festival, an esteemed privilege.



(...)

Miguel Nicolelis
While his name may not be known to the layman, Nicolelis is certainly one of the science world's most respected figures. In fact, this neuroscientist was named one of Scientific American's best scientists in 2004. He was born in São Paulo in 1961 and is best known for his use of monkeys in a project that ultimately enabled them to detect the motor intent of the monkey and control different movements of a robotic arm accordingly. (...)



Finalmente, na unidade 8 desse mesmo volume, que trata de talentos artísticos, algumas personalidades também são apresentadas numa atividade sobre habilidades com o uso do verbo *can*. São apresentados os grafiteiros brasileiros conhecidos como “Os Gêmeos”, a dançarina Debora Colker, e a fotógrafa brasileira Rosa Gauditano, todos brancos. Os artistas internacionais são o pintor francês branco Pierre Soulages, a cantora jamaicana Tessanne Chin e o músico estadunidense Stevie Wonder, ambos negros.

FIGURA 34 - Way to English for Brazilian Learners 7, p. 150.

- 2 Look at the people in the following pictures. What are their artistic talents? Replace each icon ★ with an appropriate answer to complete the sentences below as in the example. Use the subtitles to help you. Write the answers in your notebook.

Example: a. can do graffiti

 <p>Brazilian graffiti artists Os Gêmeos.</p>	 <p>Jamaican singer Tessanne Chin.</p>	 <p>American musician Stevie Wonder.</p>
<p>a. Os Gêmeos ★ together.</p>	<p>c. Tessanne Chin ★ well. can sing</p>	<p>e. Stevie Wonder ★ and sing very well. can play the piano</p>
 <p>Brazilian dancer Deborah Colker.</p>	 <p>French painter Pierre Soulages.</p>	 <p>Brazilian photographer Rosa Gauditano.</p>
<p>b. Deborah Colker ★ really well. can dance</p>	<p>d. Pierre Soulages ★ beautifully. can paint</p>	<p>f. Rosa Gauditano ★ pretty well. can photograph/take photographs</p>

Mais uma vez, brasileiros/as brancos/as como destaques e pessoas negras de nacionalidades estadunidense e jamaicana, ilha caribenha, reforçando os estereótipos já conhecidos, conforme observado na figura anterior.

Em resumo, como aponta Hall (2016, p. 224), “as maneiras pelas quais as diferenças raciais e étnicas têm sido codificadas dentro da representação popular continuam a ser deslocadas por meio de novos padrões emergentes”. Diante disso, dentro de uma perspectiva de educação antirracista, resta saber quais *contraestratégias* (Hall, 2016) podem começar a subverter o processo de um regime dominante de representação como o imposto pela branquitude e podem ser utilizadas a fim de desafiá-lo, contestá-lo ou modificá-lo, conforme será explanado no capítulo a seguir.

5 QUESTIONANDO A NORMA: POTENCIAL TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO

Desmontar ou subverter um regime racializado de representação é um exercício extremamente difícil, conforme alega Hall (2016), já que a prática da representação é complexa e ambivalente. No entanto, ser difícil não significa que não existam caminhos que estejam sendo trilhados em direção a uma possível desarticulação desses meios de racialização. Ao longo do tempo, estratégias foram desenvolvidas para esse fim, algumas das quais são exemplificadas por Hall (2016) e que apresento a seguir.

A primeira delas é o *integracionismo*, contextualizada com o exemplo do cinema norte-americano da década de 1950, em que os negros assimilavam estilo, aparência e comportamento dos brancos com o objetivo de inverter a avaliação dos estereótipos populares, podendo entrar no *mainstream* – tendência principal e dominante – tendo, portanto, pesados custos para a identidade racial negra.

A segunda estratégia, diz-nos o autor, consiste em tentar substituir as imagens “negativas”, que continuam a dominar a representação popular, por várias imagens “positivas” de pessoas negras, de sua vida e cultura. Contudo, embora a adição de imagens positivas aumente a diversidade com que ‘ser negro’ é representado, o aspecto negativo não é *necessariamente* deslocado.

A terceira ‘contraestratégia’, como nomeia o autor, propõe contestar as representações a partir de suas próprias complexidades e ambivalências e está mais preocupada com as formas de representação racial do que com a introdução de um novo conteúdo. Essa estratégia toma o corpo negro positivamente, como o principal local de suas estratégias representacionais, tentando fazer com que os estereótipos operem contra eles próprios. Nas palavras do autor, “essa estratégia joga com o ‘olhar’ e tenta torná-lo ‘estranho’” (HALL, 2016, p. 219).

Na esteira da discussão, Pinheiro (2014) reitera que estratégias de desarticulação de representações figuram um processo de “reeducação inclusiva do diferente”, um desafio da educação étnico-racial, a busca por uma ética que auxilie tanto a população negra, quanto a população branca a encontrar a melhor forma de interagir. Para a autora, há uma força significativa para a reeducação social e racial por parte de alguns intelectuais sociais e de outros atuantes no mundo acadêmico. Por outro lado, na sua visão, há também

diversos jogos políticos e interesses que se centram de maneira individualizada nos sujeitos que ainda não conseguem avançar na sua formação de consciência e identidade cultural. A trama que se revela no campo simbólico dos indivíduos, talvez, esteja de certa maneira dominada ou vigiada pela força simbólica da branquitude (PINHEIRO, 2014, p. 41).

No bojo dessa pesquisa, esse argumento elucida o fato de os livros didáticos terem avançado tão pouco em contemplar uma diversidade mais próxima do mundo real, repetindo padrões nocivos e equivocados que vêm sendo apontados por pesquisadores/as ao longo das últimas décadas. A discussão não avança ou se amplia nos espaços escolares pois isso possibilitaria um avanço na formação de consciência de sujeitos envolvidos no processo educacional e de formação cidadã de estudantes, o que não é conveniente para o grupo interessado na manutenção de vantagens adquiridas às custas da subjugação de outros grupos.

Nesse sentido, Pinheiro (2014) é contundente ao evidenciar que o branco fortalece e amplia a sua força de dominação e vigilância através deste poder simbólico para não perder o lugar de privilégio e status. São processos culturais que sutilmente ou mascaradamente vêm desviando ou até mesmo “torcendo” a própria consciência dos sujeitos das culturas dominadas e excluídas e dos próprios brancos que só conseguem se enxergar como padrão. Ao citar Bourdieu (2004, p. 166), que declara que “[o] poder de impor às outras mentes uma visão, antiga ou nova, das divisões sociais depende da autoridade social adquirida nas lutas anteriores”, a autora expõe que as lutas da população negra espalhada pelo país sofreram e sofrem com a violência desse poder social e simbólico dos brancos e acabam sendo manipuladas pelos discursos e estratégias traçadas pelo poder hegemônico da branquitude.

Mediante o exposto, visto, através deste capítulo, desenvolver um debate sobre como esse poder social e simbólico de manter posições e vantagens assimétricas entre brancos e negros se manifesta no nosso campo de ensino de línguas. Inicialmente, apresento autores/as que relacionam o conceito de ideologia ao ensino de línguas e expressam como a ideologia se manifesta no material didático e nos sujeitos por trás da construção, seleção e escolha dos materiais didáticos. Em seguida, discorro sobre o que propõem os documentos oficiais que regulamentam a educação básica no que tange ao trabalho com questões étnico-raciais nas instituições de ensino, como preconiza a Lei No. 10639/03, à luz de pesquisadores/as do tema que exploram os desafios e lacunas na formação de docentes nesse âmbito, apontando possíveis caminhos para uma educação antirracista. Finalmente, evidencio algumas pesquisas de autores que têm advogado sobre a necessidade urgente da inclusão das discussões sobre branquitude na área da linguística aplicada, apresentando exemplos de propostas que, ancoradas, sobretudo, na Teoria Racial Crítica (FERREIRA, 2006), põem em prática a contestação das representações da terceira contraestratégia proposta por Hall (2016), que têm sido adotadas na direção de questionar e desmontar a hegemonia branca que nos é imposta.

5.1 Ideologia no ensino de línguas

Para falar sobre hegemonia branca e ideologia dominante, Pinheiro (2014) recorre a alguns autores que conceituam ideologia nas ciências sociais. A autora cita Chauí (1981), segundo a qual a ideologia é um conjunto de representações (ideias e valores) e de regras de conduta que os membros da sociedade devem seguir, que ditam o que as pessoas devem pensar, valorizar, sentir e fazer. A função da ideologia seria dar uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais numa sociedade dividida em classes. Soma-se a este conceito proposto por Chauí a ideia de “ideologias orgânicas” (GRAMSCI, 1978) ligada à ideia de “intelectuais orgânicos”, os quais têm o papel de pensar e mediar os conhecimentos entre aqueles que não possuem os mesmos alcances e condições de elaboração intelectual.

Finalmente, Pinheiro (2014) se inspira no uso do conceito de ideologia orgânica proposto por Follmann (1985), para o qual a ideologia é necessária para a sociedade manter-se em sua ordem, mesmo que uma ordem perversa. A ideologia orgânica da elite da sociedade branca brasileira, reflete Pinheiro, sente necessidade de cultivar ideias, valores e normas que preservem os interesses da mesma sociedade branca cujas contradições são acobertadas pela ideologia dominante. Nas suas reflexões, ela assinala:

No caso presente, ao falarmos em ideologia, portanto, estamos falando do esforço por acobertar e escamotear os conflitos raciais. Estamos em uma sociedade branca de dissimulação, ou seja, uma “branquitude”. A ideologia dominante, quando impregna profundamente todo o tecido social, ou seja, todas as mentes e corações, dentro do conceito de Antonio Gramsci, passa a exercer a função de hegemonia. Segundo Follmann (1981), sempre quando uma ideologia dominante consegue tomar conta da vida da sociedade como um todo, tanto menos aparecerão os conflitos e menos necessidade haverá de uso da violência. As mentes e os corações então assumem os valores dominantes como o melhor caminho a ser seguido. A sociedade brasileira é uma sociedade onde impera a hegemonia branca (PINHEIRO, 2014, p.49).

Reconhecer essas formas simbólicas de violência e combatê-las é um passo importante no caminho para uma educação antirracista. Por essa razão, a questão central desta pesquisa foi analisar e demonstrar os mecanismos da branquitude que são acionados para reforçar a identidade racial branca como norma e naturalizar a super-representação branca e euro-estadunidense na coleção didática analisada, com a finalidade de ir na contramão dos esforços que são feitos para acobertar os conflitos raciais. Para isso, foi necessário debater sobre como essa ideologia se reflete, dissimuladamente, no livro didático, explorar as entrelinhas do que é exposto e contestar essas representações, pondo em prática a terceira contraestratégia descrita por Hall (2016).

Esse percurso é imprescindível, uma vez que falar de educação das relações étnico-raciais, do ponto de vista de Pinheiro (2014), é falar de um ajustamento civilizacional de prestação de contas da grande dívida histórica por conta da escravidão, que provoca profundo silêncio nos sujeitos brancos. Concordando com esse ponto de vista, reconheci que a dificuldade da consciência branca eurodescendente (e eurocêntrica) precisaria ser trazida ao centro do debate, como conclui a autora.

Rajagopalan (2012) também aborda o fenômeno da ideologia e seu modo de funcionamento inconsciente e silencioso, através de posicionamentos que aparecem onde menos sua presença é esperada. O autor explica que a ideologia se faz presente

tanto na forma como ela nos orienta em momentos críticos e canaliza as nossas atenções para certas coisas em detrimento das outras quanto na forma como ela ofusca nossa capacidade de discernimento e percepção do significado real das coisas, desviando o nosso olhar para coisas que dizem respeito apenas à superfície das questões ou questões relevantes a uma determinada visão do mundo (RAJAGOPALAN, 2012, p. 68).

Trazendo a discussão para o campo de ensino de línguas, o autor afirma que a ideologia se manifesta de forma velada, se fazendo presente até no tipo de material como parte de uma lição, sendo capaz de passar despercebida tranquilamente, como pôde ser observado nas questões levantadas na análise da coleção didática no capítulo anterior. Só quem estiver disposto e preparado para enxergar a ideologia por trás dos materiais didáticos, contexto desta pesquisa, consegue perceber sua presença. Atualmente, as ausências estão começando a ser mais percebidas e contestadas, mas a presença constante e a insistência da branquitude em se colocar como padrão, como normal, permanece intocável. E o que está presente nos materiais didáticos, textos e imagens, não servem apenas a fins didáticos nem são neutros ideologicamente, como nos lembra Rajagopalan (2012). Esses materiais, como sabemos, têm o poder de influenciar a forma de pensar dos/as discentes, de maneira muito sutil e eficiente.

Entender como o poder sutil e mascarado opera na estrutura da sociedade brasileira onde impera a hegemonia branca é importante também para reconhecer que os valores, ideologias e intenções por trás das escolhas arbitrárias dos autores também são influenciadas por essa dinâmica. A branquitude e as nossas vivências interferem na nossa visão de mundo. Isso faz parte do racismo estrutural e está naturalizado, principalmente na experiência e referências de pessoas brancas. Logo, essas características fatalmente são refletidas no LD e a coleção de autoria de Cláudio Franco e Kátia Tavares, dois autores brancos do sudeste do país, não escaparia dessas consequências.

A argumentação desta pesquisa não tem o objetivo de apontar culpados individualmente ou de responsabilizar pessoas específicas por uma problemática que é profunda, histórica e estrutural. No contexto educacional, o LD é apenas a materialização de toda essa problemática e os autores são os sujeitos que estão em evidência por serem responsáveis por sua elaboração, mas que fazem parte de todo um processo institucional burocrático e hierárquico em que predomina a ideologia dominante. Com isso, não estou afirmando que as escolhas deles são inconscientes ou apenas fruto do racismo estrutural. Apenas reitero que essa estrutura faz parte da formação acadêmica desses autores, como faz da minha, uma pesquisadora branca. Em suma, faz parte da formação acadêmica em geral. Entretanto, a estrutura racista na qual somos formados não pode continuar servindo como justificativa para continuarmos propagando o racismo, sobretudo da forma acobertada como acontece em muitas situações, contribuindo, tão somente, para a manutenção de nossos próprios privilégios, como aponta o título deste trabalho. Esse debate está cada vez mais ganhando força e é imperioso um esforço individual e coletivo para a efetivação de uma educação antirracista. Permanecer no silêncio é ser conivente com a violência racista.

5.2 Falta de (in)formação: realidade ou pretexto?

Quando menciono o processo institucional burocrático e hierárquico que circunda o LD de línguas, me refiro ao processo seletivo do PNLD que passa por diversas etapas e que envolve diversas pessoas em diversos cargos de poder, que são tudo menos diversas no sentido da diversidade de representação, ou seja, esses “atores” são predominantemente brancos/as. São inscritas no processo seletivo várias coleções didáticas, que foram criadas por autores/as predominantemente brancos/as e representados/as por editoras que, muito provavelmente, são lideradas por pessoas brancas. Esses livros são postos para a análise de um número grande de avaliadores/as, também predominantemente brancos/as, que varia a cada edital, os/as quais são responsáveis por selecionarem as coleções que julgam aptas para aprovação e escreverem resenhas apresentando as estruturas que formam cada coleção, seus conteúdos, princípios, fundamentos teóricos e suas propostas de atividades e avaliações. Essas resenhas são organizadas num Guia Digital, disponibilizado de forma online em momento oportuno para auxiliar na escolha de cada unidade escolar. Há um guia específico para cada disciplina contemplada pelo programa.

Além das informações sobre as coleções, também estão incluídas no Guia Didático informações sobre todas as equipes envolvidas no PNLD, tanto as comissões de coordenação do programa em questão, quanto as comissões técnicas e de avaliação. Dentre os dados

disponíveis concernentes às equipes de avaliação estão os nomes de todos/as os/as avaliadores/as e das instituições de ensino às quais eles/as estão vinculados/as. De posse dessas informações, achei pertinente fazer uma busca dos currículos de todos/as os/as avaliadores/as na Plataforma Lattes²⁴, nos quais normalmente constam fotografias dos/as pesquisadores/as, além de informações sobre o foco de trabalho e pesquisa de cada um/a deles/as. Alguns dos currículos não apresentavam fotos dos pesquisadores, então complementei a busca pelas imagens com pesquisas na internet e em redes sociais. A finalidade dessa investigação foi a de ter um panorama geral sobre a cor das pessoas e sobre as pesquisas desenvolvidas por aqueles/as que foram designados/as para tão importante avaliação. Como previsto, constatei que, dentre os/as 22 avaliadores/as das coleções de inglês, havia apenas três mulheres negras. Apenas uma das avaliadoras em questão tem como foco o estudo das questões étnico-raciais e o ensino de línguas. Coincidentemente, é uma das mulheres negras que fazem parte da equipe, uma pesquisadora vinculada à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Digo “coincidentemente” porque relacionar diretamente pesquisadores/as negros/as ao estudo de questões étnico-raciais seria cair na mesma armadilha de relacionar o racismo a um "problema de negros”. Além de não ser um problema a ser tratado apenas por pesquisadores/as negro/as, estes/as não precisam, obrigatoriamente, falar que questões raciais.

As outras avaliadoras negras do PLND 2020, ambas vinculadas a universidades baianas, se dedicam a pesquisar a construção de identidade cultural no livro didático de inglês e cultura e domínio da língua inglesa, temáticas também relevantes quando se fala dos privilégios da branquitude perpetuados no material didático. Os/As demais pesquisadores/as tratam de diferentes temas como formação de professores, ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, língua inglesa como língua internacional e material didático.

O parecer dos/as avaliadores/as sobre a coleção que foi analisada neste trabalho, disponível no Guia Digital de Língua Inglesa (BRASIL, 2019a), já apontava algumas das fragilidades do material. Uma delas é a presença de estímulos frágeis de reflexões sobre a sociedade, mesmo nas seções que têm como objetivo promover reflexão e criticidade a respeito dos assuntos abordados, além da carência de orientações para os professores sobre como tais debates poderiam ser desenvolvidos, tendo em vista a diversidade temática da coleção. Outra fragilidade apontada está nos textos orais, com predominância de contextos formais, com a sugestão de que o/a professor/a busque oferecer mais exemplos de textos orais informais. O

²⁴Sistema virtual de currículos criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A plataforma integra, em um único sistema de informações, as bases de dados curriculares, grupos de pesquisa e instituições das áreas de Ciência e Tecnologia atuando no Brasil.

trabalho com o eixo *Interculturalidade* é descrito como limitado, recomendando-se a expansão, por partes de professores/as para complementar o que é trazido pelo material. Sobre questões étnico-raciais, no Guia Digital, afirma-se:

Embora a obra apresente pessoas negras em posições de destaque, evitando promover preconceitos, ela privilegia a influência de homens negros e mulheres negras na história e cultura estrangeiras ao invés de fazê-lo, com mais profundidade, a partir da história do Brasil. É necessário, então, utilizar materiais complementares para abordar fatores da história e da cultura afro-brasileira de forma mais consistente e reflexiva. A obra também carece de complementação no que se refere às manifestações culturais de povos indígenas e à sua contribuição para formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2019a, p. 164).

Percebe-se que o parecer é bem superficial em relação às questões étnico-raciais. Apresentar pessoas negras em posições de destaque no LD, por si só, não significa evitar promover preconceitos. Como vimos, procurei discutir aqui neste trabalho o quanto a inclusão de pessoas negras em determinados papéis, mesmo em posições de destaque, carrega um significado também preconceituoso, como no caso de pessoas negras em profissões que remetem a dom ou sorte, onde a maioria dos/as negros e negras foram, de fato, representados na coleção. Porém, o mérito do parecer está em destacar a falta de discussão da história e da cultura afro-brasileira e indígena na coleção em pauta.

A Lei No. 10639, já citada anteriormente, é uma lei de 2003. São quase 20 anos em que ela está em vigor e, ainda assim, permite-se a seleção de coleções que ainda pecam em atender ao que preconiza a Lei. O mesmo ocorre com a Lei No. 11.645/08, que modificou a Lei No. 10.639/03, e que versa sobre a inclusão do estudo da história e cultura indígena, além da afro-brasileira, no currículo oficial das redes de ensino. Mais de uma década depois, ainda há o apagamento das contribuições dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira nos livros didáticos de línguas produzidos do Brasil. E não se pode sequer afirmar que esses temas seriam difíceis de serem abordados nos materiais de língua inglesa, já que povos indígenas são, também, povos originários em países hegemônicos de língua inglesa, os conhecidos como pertencentes ao *inner circle*, como os Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e Canadá. Essa omissão não é em vão, nem fruto de desconhecimento ou falta de boa vontade. É, mais uma vez, mecanismo da branquitude de manutenção do poder colocado em prática através da educação. Uma estrutura que envolve quem está no poder ditando as regras e construindo as políticas públicas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal e que se prolifera, consciente ou inconscientemente, em cada camada envolvida no processo, até desembocar nas nossas salas de aula.

A última “camada” envolvida nesse processo são os professores e professoras das redes públicas federais, estaduais e municipais (no caso de editais de seleção para o ensino fundamental, como é o caso do edital aqui explorado) em todo o país. Depois que as coleções são selecionadas pelos/as avaliadores/as, cabe ao corpo docente de cada unidade escolar escolher a coleção com a qual deseja trabalhar. E qual é a cor predominante dos/as professores/as de inglês em atividade no Brasil, tanto na educação pública quanto na privada? Essa é uma questão mais complexa de ser abordada por conta da ausência de informações sobre esse aspecto a esse respeito em pesquisas. Nesse ínterim, uma pesquisa nacional inédita acabou de ser divulgada com a análise de dados de perfil de gênero, raça, idade, formação, carga de trabalho e regime de contratação de professores e professoras de língua inglesa em atuação na educação básica no Brasil. Essa pesquisa foi feita pelo Observatório para o Ensino da Língua Inglesa, plataforma online promovida pelo governo britânico e desenvolvida pelo British Council a partir dos dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 e do Censo da Educação Superior 2019.

De acordo com os resultados da pesquisa, o Brasil tem 172.030 professores e professoras de língua inglesa na educação básica. Desse total, 80,34% são mulheres e 19,66% são homens, com média de idade de 41,2 anos. Cada profissional leciona, em média, para cerca de 300 estudantes. Os dados que mais interessam a esse trabalho são os concernentes a cor e raça, assim como titulação acadêmica, principalmente em se tratando da disciplina de língua inglesa que exige uma habilitação específica, mas que nem sempre é a realidade de oferta nas redes públicas de ensino. Em relação a cor ou raça, há um significativo percentual de não declarados (27,84%), o que, na visão dos pesquisadores envolvidos, prejudica o entendimento do quadro. Os dados existentes indicam maioria branca (38,89%), seguida dos que se declaram pardos (27,68%) e pretos (4,01%). Indígenas (0,81%) e amarelos (0,76%) são minoria. A maior quantidade de docentes de cor branca está nas redes estadual (51,39%) e federal (48,53%).

Através de uma sessão interativa do Observatório, é possível acessar dados específicos de estados e municípios, além dos cruzamentos de informações para conhecer as realidades locais do ensino de língua inglesa. Procurei os dados relativos ao estado da Bahia e ao município de Salvador, meu contexto de trabalho, e os dados, ou a falta deles, são apontados da seguinte forma:

TABELA 1 – Perfil de professores de inglês por raça

	Amarela	Branca	Indígena	Não declarado	Parda	Preta
Brasil	0,76%	38,89%	0,81%	27,84%	27,68%	4,01%
Bahia	0,41%*	9,14%		58,64%	25,63%	6,18%
Salvador	0,28%*	4,37%		72,37%	16,52%	6,46%

Se o percentual de não declarados nos números referentes ao Brasil dificultam o entendimento do quadro geral, os números da Bahia são ainda mais inconclusivos. O percentual de não declarados na Bahia é de 58,64%. Dentre os declarados, que não corresponde sequer à metade dos profissionais em atuação na Bahia, os resultados apontam para uma maioria de pardos (25,63%), seguidos de brancos (9,14%) e, por fim, pretos (6,18%) e indígenas (0,16%). Quanto a Salvador, há ainda mais lacuna de informação. O percentual de não declarados chega a 72,37%. Pardos, seguindo o mesmo panorama da Bahia, também são maioria com 16,52%, seguidos de pretos (6,46%) e de brancos (4,37%). Mesmo com uma grande quantidade de não declarados, em Salvador, pelo menos, esse resultado já era esperado, uma vez que esta é a cidade mais negra fora da África. Contudo, a ausência de informações não permite fazer uma análise mais aprofundada sobre a cor e raça dos/as docentes em exercício.

Os dados relativos a titulação acadêmica foram os que chamaram bastante atenção. Os dados sobre titulação docente foram divididos no Observatório da seguinte forma:

Adequada: Licenciatura única (Letras Inglês) ou dupla (Letras Português-Inglês) ou que tenham cursado bacharelado nessas duas áreas e tenham complementação pedagógica concluída em Língua Inglesa.

Semiadequada: Bacharelado em Letras com componente em Língua Inglesa, porém sem complementação pedagógica ou com complementação pedagógica em área diferente da Língua Inglesa.

Inadequada 1: Licenciatura em Letras sem componente em Língua Inglesa e bacharelado em Letras sem componente em Língua Inglesa com complementação pedagógica em qualquer área.

Inadequada 2: Graduação em outras disciplinas da base curricular comum ou bacharelado em Letras sem componente em Língua Inglesa e sem complementação pedagógica.

Inadequada 3: Formação superior em outras áreas não contempladas nas alternativas anteriores.

Sem titulação: Sem curso superior completo.

(OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA, disponível em <https://www.inglesnascolas.org/perfil-de-professores/>. Acesso em: 15 nov. 2021)

Novamente, organizei os dados relativos ao Brasil, à Bahia e a Salvador na tabela a seguir:

TABELA 2 – Perfil de professores por titulação acadêmica

	Adequada	Semiadequada	Inadequada 1	Inadequada 2	Inadequada 3	Sem titulação
Brasil	18,03%	0,13%	30,84%	27,64%	6,39%	16,97%
Bahia	9,12%	0,12%	15,61%	35,78%	14,63%	24,74%
Salvador	9,92%	0,04%	12,37%	36,98%	21,93%	18,76%

Esses dados são preocupantes. O panorama geral no país já não é muito bom, com apenas 18% dos docentes com formação adequada ao cargo, mas quando damos enfoque à realidade do estado em questão neste trabalho e, no meu caso, da minha cidade de atuação, fica ainda mais inquietante. Na Bahia, assim como em Salvador, os maiores percentuais são de docentes com graduação em outras disciplinas da base curricular comum ou bacharelado em Letras sem componente em Língua Inglesa e sem complementação pedagógica ou sem curso superior completo. Isso significa que, se já é difícil encontrar docentes preparados/as para trabalharem questões sobre raça no ensino de inglês dentre aqueles/as que têm titulação para o ensino da língua, imagina para quem sequer tem uma titulação adequada ao cargo. Essa questão, inclusive, também é contemplada no levantamento feito pelo Observatório, que apresenta dados sobre a preparação de professoras e professores para lidar com questões étnico-raciais, de diversidade sexual ou de gênero, e necessidades especiais e, como esperado, os resultados indicam um percentual acima de 60% para docentes sem nenhuma formação complementar, o que aponta para a necessidade ampliação nesse âmbito.

No que diz respeito às relações étnico-raciais e diversidade sexual, os maiores percentuais são encontrados entre professoras e professores negros e, principalmente, pretos, ainda que em índices extremamente reduzidos (menos de 2% da população docente). Observa-se uma grande lacuna de formação complementar nessas temáticas no professorado de Língua Inglesa (OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA, p. 21).

Essa informação reforça o argumento de pesquisadores/as dos estudos críticos da branquitude, quando afirmam que questões sobre raça e racismo são tidas como problemas de negros/as. Ainda de acordo com o Observatório, uma outra categoria onde há diferenças raciais diz respeito à qualificação do corpo docente de Inglês. Maiores percentuais de docentes de cor branca (92%) têm título de graduação ou pós-graduação do que negras e negros (79%). Por outro lado, embora sejam, em nível nacional, dentre os declarados, maioria da população docente, em maior número de profissionais com titulação de ensino superior, professores/as brancos são os que menos buscam informação complementar para tratar de temas tão sensíveis e urgentes como relações étnico raciais (0,99% de negros/as e 0,80% de brancos/as) e diversidade sexual (0,78% de negros e 0,67% de brancos/as). Nessa última categoria estão os

avaliadores/as dos editais do PNLN, ou seja, aqueles/as que possuem titulação acadêmica, mas que, não necessariamente, como pode ser observado pelos números, têm formação complementar para identificar questões complexas acerca de relações raciais nos materiais didáticos que analisam.

Essa lacuna na formação de professores/as é apontada por Joelma Santos (2021), estudiosa do tema, como uma deficiência nos cursos de licenciatura no Brasil. Em artigo recente, desdobramento de sua pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, a autora constata que ainda se faz necessária a oferta de disciplinas voltadas para temáticas e questões relacionadas aos afrodescendentes no conteúdo de disciplinas e atividades curriculares. Para além da oferta, Santos (2021) defende que essas disciplinas deem centralidade ao conteúdo raça/racismo, diferentemente de abordagens periféricas ou em caráter optativo que, segundo ela, são comuns nos currículos dos cursos de Letras atuais. Para respaldar seu argumento acerca da demanda de oferta dessas disciplinas, a autora cita a Lei No. 10639/03, o Parecer do CNE03/2004 e a Resolução No. 01/2004 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento que estabelece ações a serem atendidas não só pelas instituições de educação básica, mas também pelas instituições de ensino superior que desenvolvem programas de formação inicial ou continuada de professores. Além destes documentos, há o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004), com determinações para os estabelecimentos de ensino. Mesmo com as diretrizes amparadas pela legislação educacional em vigor, Santos conclui que parece não haver um movimento sistemático para integrá-las aos cursos de formação de professores. Sendo assim, o debate sobre raça com as especificidades de cada área de estudo fica comprometido.

Sobre essas determinações trazidas pelas Diretrizes e pelo Parecer, Oliveira e Candau (2010) comentam que estas demandas respondem às reivindicações dos movimentos sociais negros no que diz respeito a políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos afrodescendentes. A partir do reconhecimento estatal, as diretrizes propõem iniciativas destinadas aos sistemas de ensino, escolas e professores a fim de combater o racismo, divulgar e produzir conhecimentos que eduquem cidadãos com direitos garantidos e identidades valorizadas.

Sobre o termo ‘reconhecimento’, os autores ponderam que este implica “desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e

comportamentos discriminatórios” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32). Para a realização de tudo isso, diz-nos os autores, os documentos também apontam caminhos, dentre os quais estão

a reeducação das relações entre brancos e negros; ressignificação dos termos raça e etnia como categorias de análise e no sentido estritamente político, a superação do etnocentrismo eurocêntrico, a discussão do tema por toda a comunidade escolar e a perspectiva da interculturalidade em educação (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32).

Em outras palavras, existe a proposta de ampliação de foco dos currículos para o reconhecimento da diferença e supõe repensar enfoques, relações e procedimentos em uma perspectiva nova. O entrave, de acordo com os autores e em consonância com o que foi discutido também por Santos (2021) anteriormente, está em como aplicar um dispositivo legal que traz uma fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica, numa realidade em que a prática de ensino da maioria dos docentes é fundamentada, tradicionalmente, em enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos. Um dos caminhos é a busca individual por formação complementar, que foi o meu caso.

Santos (2011) já refletia sobre esta questão uma década atrás, ao declarar que o conteúdo dos documentos oficiais expõe a demanda imediata de preparação de professores para o trato da diversidade racial, mas que parecia não se materializar nos currículos universitários na época, o que foi verificado em sua própria investigação no mestrado e em artigos publicados nas últimas duas décadas, ou seja, indícios de desconexão com a realidade por parte dos programas de formação de professores. Como atestado em Santos (2021), pouca coisa mudou em um decênio.

Resta saber porque esse “entrave” perdura durante esse já longo período em que os dispositivos legais estão em vigor. Ou melhor, podemos arriscar dizer que é possível conjecturar sobre a questão. Na verdade, o grande entrave não é em “como” aplicar e sim na (não) intenção de muitos/as daqueles/as que detêm o poder de aplicá-los ou de oferecer condições para que sejam aplicados por profissionais comprometidos/as. Afinal, esse é o princípio da ideologia dominante inculcada no tecido social para exercer a hegemonia, retomando a discussão trazida por Pinheiro (2017). Já na visão de Bento (2002), essa é a consolidação do ‘pacto narcísico’, isto é, um jeito de assegurar a presença branca contínua e o fortalecimento da preferência silenciosa e profundamente ideológica de iguais. DiAngelo (2020) relacionaria esse possível entrave com a ‘fragilidade branca’ – uma sociologia da dominação, na forma como as posições de privilégio e conforto são mantidas e protegidas.

Qualquer que seja o conceito que possa justificar essa dificuldade de fazer cumprir o que indicam os documentos, essa realidade afeta diretamente educadores/as predispostos/as a

realizarem suas atividades levando em consideração contextos sociais, culturais, políticos e raciais, pensando além das técnicas e abordagens tradicionais de ensino, pois é necessária experiência acadêmica para mediar questões que envolvem diversidade racial e seus desdobramentos, questões com forte carga ideológica (Santos, 2011). Ou seja, se educadores/as engajados/as encontram dificuldade em mediar questões raciais e podem ser levados/as pelos mecanismos da branquitude ao escolher um LD de língua inglesa, por exemplo, o que dizer de pessoas que não estão atentas a essa questão e não recebem a formação necessária?

Com base nessa reflexão de Santos (2011), ao aprofundar a questão incluindo o que está por trás no processo de escolha do LD através do PNL, levando-se em consideração a problemática levantada e demonstrada pela pesquisa, depreendo o seguinte questionamento: será que se tivéssemos um livro racialmente engajado, com toda a diversidade proposta do inglês considerado como *lingua franca* e a diversidade étnico-racial coerente com o mundo real, um livro que conseguisse contemplar todas as exigências técnicas do edital, ele seria selecionado por avaliadores/as sem a formação necessária para fazerem cumprir o que propõem os próprios documentos referenciais mencionados aqui e que são citados no edital? Será que, se fosse selecionado, esse incrível livro hipotético seria o escolhido pela maioria dos/as professores/as da rede também despreparados/as para identificarem essas deficiências e levarem essas discussões para a sala de aula?

Talvez seja difícil obtermos respostas para essas perguntas, mas arrisco-me afirmar que o livro didático é só a “ponta do *iceberg*” da falta de alinhamento entre as questões étnico-raciais e o ensino de língua inglesa no Brasil. Na esteira dessa discussão, Siqueira (2012) faz uma importante reflexão acerca do mercado editorial que, com a emergência do rótulo de materiais “comunicativos”, começou a atentar para a necessidade de se tratar de temáticas de diversas culturas nas séries didáticas, causando a sensação nos alunos de que eles estão tendo acesso a informações sobre os mais distantes povos do planeta através do inglês. Porém, na prática, ainda disseminam aspectos culturais preponderantes das culturas hegemônicas, ou seja, dos Estados Unidos e Inglaterra, com suas generalizações e estereótipos consagrados em todo mundo, tais como Nova Iorque como centro do mundo, Disney e suas maravilhas, McDonald’s e a cultura do *fastfood*, Família Real britânica, etc.

O autor chama atenção para o apagamento de culturas de países como Canadá, Austrália e Nova Zelândia, que fazem parte do ‘círculo central’, e as suas respectivas variantes, mesmo brancas e consideradas de prestígio. Se culturas prestigiadas são invisibilizadas nesses jogos de poder a partir da idealização de um padrão, o que dizer das culturas que são historicamente inferiorizadas? Com isso, o mercado editorial segue afirmando que está atento às demandas da

atualidade, mas, em termos práticos, mantêm a mesma estrutura de poder com novas estratégias sutis que passam despercebidas, com propostas de atividades superficiais culturalmente que servem como pretexto para praticar pontos gramaticais ou fórmulas lexicais, ao invés de fornecer uma visão crítica dos mundos culturais que têm a língua inglesa como um dos seus elementos.

Para Santos (2021), o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE) só é considerado relevante se acontecer para além do mero desenvolvimento de habilidades linguísticas. Em suas palavras:

Neste processo, advogo não só pela adoção de estratégias que promovam a convivência democrática entre culturas, mas também por reflexões acerca de identidades culturais locais diante do global e pela produção de materiais didáticos racialmente comprometidos. Este trabalho não pode ser feito sem a construção de um posicionamento político por parte dos/das professores/as. A meu ver, isso significa que somente através da ação interventiva e propositiva dos docentes, a formação de sujeitos/as críticos/as e atuantes no contexto social de que fazem parte - conforme proposto pela LA - pode se realizar. Estes são pontos primordiais para a proposta de inserção de questões étnico-raciais e cultura negra nas aulas de ILE, principalmente nas escolas regulares de educação básica (SANTOS, 2021, p. 125).

5.3 Educação antirracista: caminhos possíveis

A produção de materiais didáticos de língua inglesa racialmente comprometidos, como advoga Santos (2021), é um caminho que tem sido trilhado ao longo dos anos, com avanços lentos e que ainda está longe do ideal. Professores/as e pesquisadores/as têm se dedicado à construção de materiais de língua inglesa com esse tipo de engajamento que sirvam como a complementação proposta pelo guia do PNLD para abordar questões étnico-raciais em sala de aula. A própria Santos (2011) é uma estudiosa do tema que conduziu uma investigação acerca dos procedimentos metodológicos utilizados por ela, como professora pesquisadora e pelo professor pesquisado em sua investigação, que foi observado em aulas de língua inglesa com inserção da questão racial no ensino de inglês a estudantes afrobrasileiros.

A pesquisa foi conduzida em 2010 através de um curso de extensão de Inglês Instrumental no CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais, da UFBA. Esta instituição oferecia formação complementar a estudantes que ingressavam na Universidade Federal da Bahia pelo sistema de cotas raciais a fim de incentivá-los a permanecer no ensino superior. Estudantes advindos de diferentes áreas de estudo da universidade tinham acesso a atividades que oportunizavam a discussão de questões raciais nas aulas de produção textual e de inglês

promovidas naquele espaço. As atividades de Inglês Instrumental que foram parte da pesquisa foram produzidas por Santos e pelo outro professor pesquisado. A autora constatou que a utilização de materiais racialmente engajados nas aulas suscitou

[...]reflexões quanto a questões políticas vinculadas à língua inglesa, tais como o colonialismo britânico e a crescente influência econômica e cultural dos EUA, conceitos que associam o inglês a discursos manipuladores, ao recalque e ao silenciamento de povos oprimidos, conseqüentemente, também a falta de representação do negro nos processos de ensino/aprendizagem desta língua (SANTOS, 2011, p.107).

Essas aulas diferenciadas, segundo a autora, tiveram o efeito de alertar os estudantes quanto à aquisição do inglês como estratégia de resistência, conscientizá-los da ideologia existente por trás da língua, desconstruir crenças como americanização, homogeneização cultural e interferência negativa da língua na constituição identitária, levando os estudantes a revelarem um maior interesse pelo inglês como bem cultural a que eles têm o direito de acesso.

Não há dúvidas acerca das vantagens nem da grande necessidade de se ter um material apropriado para se trabalhar questões tão caras e urgentes num ensino engajado de inglês. Porém, outro possível obstáculo para a utilização de materiais já existentes, mesmo que escassos, é a estrutura das escolas públicas, a sobrecarga de professores/as para dar conta do trabalho que já têm para ainda pesquisarem materiais complementares e conseguirem trabalhar com os existentes em condições em que, muitas vezes, nem mesmo cópias de atividades para todos/as os/as estudantes de uma turma são viáveis. Santos e Passos (2021) falam um pouco sobre essa realidade:

O desafio de trabalhar neste contexto é enorme, pois os professores têm apenas livros didáticos, nenhum suporte adicional e nem mesmo cópias suficientes de apostilas autorais para os alunos para personalizar as aulas e melhorar o aprendizado do idioma. Como tal, essas disparidades significam que o aprendizado de inglês se tornou outra forma de reforçar as desigualdades e confirmar que enquanto algumas pessoas só têm direitos, outras têm direitos e privilégios (SANTOS; PASSOS, 2021, p. 104).²⁵

Outro fator que contribui para o reforço de desigualdades no ensino de língua inglesa são as crenças, valores e formação ideológica de professores/as, que, segundo Santos (2011), determinam a maneira com que docentes concebem a sua prática e comprometem ações e

²⁵ No original: The challenge of working in this context is enormous as teachers have only textbooks, no additional support, and not even enough copies of self-produced handouts for the students to customize the classes and enhance language learning. As such, these disparities mean that learning English has become another way of reinforcing class inequality and confirming that while some people only have rights, others have rights and privileges.

discurso nas aulas. Segundo ela, em algumas situações, ainda que a universidade oferecesse uma formação acadêmica sólida com pleno conhecimento teórico e científico acerca do fazer pedagógico mais amplo, o posicionamento crítico do professor nas aulas em que temas étnicos sejam abordados não seria garantido. Ou seja, a identidade étnico-racial de professores/as determina seu posicionamento político e interfere diretamente no sucesso de aulas de inglês racialmente engajadas, mesmo com um material que contemple essas questões.

Em suma, diante de tantas barreiras, um caminho imprescindível para a concretização de uma abordagem crítico-reflexiva envolvendo questões étnico-raciais e o ensino-aprendizagem de inglês é o que Santos (2021, p. 129) define como “um processo de descolonização intelectual”, uma instrumentalização “para promover práticas potencializadoras de mudança de paradigmas, crenças e valores acerca do grupo étnico em questão, depurando, assim, concepções distorcidas durante séculos”. A mudança de paradigmas, crenças e valores também se faz necessária acerca do grupo que não se vê racializado, o branco, e que precisa ser problematizado, como estabelece o foco deste trabalho.

Com uma fundamentação teórica aprofundada, ao invés de ser descartado, o próprio LD, repleto de equívocos, apagamentos e distorções, pode ser utilizado de forma contestadora, chamando atenção para esses mecanismos sutis de manutenção do poder que são utilizados e que devem ser desnudados e ressignificados. Mesmo não tão adequados, os LDs ainda representam, em muitos casos, o único material disponível e não pode ser completamente desconsiderado. Nesse sentido, Siqueira (2010) chama atenção para o fato de o LD ser um componente altamente desejado em programas de ensino e aprendizagem de línguas, pois representa um importante guia e material de suporte tanto para professores quanto para aprendizes, mesmo sem uma real representatividade do mundo, mesmo repleto de controvérsias que o tornam idolatrado por uns e execrado por outros.

Uma outra reflexão pertinente trazida por Siqueira (2012) é a questão econômica relacionada ao mercado editorial. Segundo o autor, a despeito das críticas que se tenha no que diz respeito à falta de diversidade nos materiais comercializados, a indústria vende porque existe o consumidor que deseja, admira e legitima seus produtos. Mesmo em educação, em que teoricamente conta-se com um consumidor mais consciente, a força comercial e seu poder de convencimento fazem parte dos ditames da economia de mercado. Ele acrescenta:

Portanto, mais do que tentar influenciar a indústria para rever e mudar seus padrões, suas estratégias e suas ações, é preciso que nós, professores, formadores de professores, pesquisadores, elaboradores de currículos e programas e aprendizes da língua inglesa, em primeiro lugar, assumamos um

papel mais crítico em relação aos materiais didáticos que adotamos e consumimos e, mais importante ainda, que façamos uma revisão dos nossos conceitos e nossas posturas no sentido de aproveitarmos a oportunidade e nos engajarmos num esforço conjunto de reavaliação das nossas práticas pedagógicas à luz de uma nova tomada de consciência, munidos de uma nova percepção de que nossa atividade está longe de ser ideologicamente inocente. (RAJAGOPALAN, 2005) Só assim poderemos, naturalmente, convencer a indústria das nossas reais demandas e do papel ativo que devemos assumir em todo esse processo (SIQUEIRA, 2012, p. 337).

Reforçando o pensamento de Santos (2011) acerca de materiais didáticos engajados, Siqueira (2010) também acredita que poderíamos influenciar a indústria editorial reconhecendo e produzindo materiais didáticos alinhados com as demandas e as reais necessidades das comunidades locais que utilizam o inglês como língua de contato internacional. O autor afirma que “[...] o livro didático não é um inimigo a ser combatido, mas um companheiro a ser avaliado criticamente à luz das necessidades e características de cada contexto específico”. (SIQUEIRA, 2010, p. 249). Somente o professor, assumindo a condição já outrora mencionada de intelectual transformador, terá condições de conduzir essa tarefa que, a partir de sua prática mais consciente e reflexiva, deixará emergir o potencial de produzir efeitos emancipatórios nessa seara específica de ensino aprendizagem de línguas.

5.3.1 Queremos mudar? Eis a questão!

Conti e Mastrella de Andrade (2015) reforçam a necessidade dos/as professores/as fazerem uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas e os recursos didáticos que utilizam, problematizando normas e fatos dados como naturais, com um olhar cético para o LD com que trabalham e os discursos que ele propaga, tais como os discursos liberais sobre a diversidade e a ausência de questões sobre o racismo, questões que os autores consideram lugar-comum nos livros de inglês como língua estrangeira e que se não forem questionados, podem contribuir para a reprodução do status quo. Eles afirmam:

Mais importante, contudo, é a tomada de consciência de que somos todos sujeitos ativos, através de nossas práticas discursivas, tanto na construção e manutenção de identidades quanto de injustiças que grupos de pessoas, fixadas em determinadas identidades, sofrem cotidianamente. Esta tomada de consciência deve ser o motor da prática de problematização constante desses discursos, na sala de aula e fora dela: uma tarefa inescusável para todos que desejam um Brasil mais verdadeiramente democrático (CONTI, MASTRELLA DE ANDRADE, 2015, p. 38).

Há um consenso entre autoras/es citados até aqui, dentre outras/os, de que é nítida a necessidade de um posicionamento para a mudança e de uma formação adequada de professores/as para trabalharem com o LD de uma forma crítica e para tratar de assuntos que

requerem um embasamento teórico maior. Contudo, para Siqueira (2012, p. 339), “qualquer tipo de mudança inicia com nós mesmos. Queremos mudar? Eis a questão!”.

Nesse sentido, trazendo argumentos para a questão da predisposição para mudanças por parte de professores/as, Terezinha Santos, professora e pesquisadora, em sua tese de doutorado publicada em 2010, buscou diálogo com seus/suas colegas sobre a Lei No. 10.639/03 para investigar como ela estava sendo trabalhada no colégio no qual ela atuava como coordenadora. Em linhas gerais, os/as professores/as ou sabiam muito pouco ou sequer conheciam a lei, mesmo sete anos depois de sancionada e defendiam que esta deveria ser divulgada nas escolas nas atividades complementares ou que caberia aos governadores exigirem dos seus secretários de Educação a implementação nos currículos escolares como disciplina obrigatória, ou seja, não cabia a eles/elas buscar essas informações.

Aprofundando a discussão nesse contexto, a autora, então, reflete que os processos de subjetividade e o enraizamento de posturas ideológicas ficam entre o enunciado da lei e aqueles que devem operacionalizá-la, dificultando um olhar renovado para a nossa história. A efetivação da lei dependeria, portanto, do processo de enfrentamento ao racismo institucional do qual a escola é uma de suas instâncias. “Assim”, diz-nos a autora, “o que é dever de todos no contexto social é repassado aos educadores pelo papel que lhes cabe na tridimensão política da escola/sociedade/aluno” (SANTOS, 2010, p. 52). Na verdade, Santos (2010) é mais uma das estudiosas que advogam por uma formação docente que

nos (re)ensine a ler para que sejamos atenciosos aos discursos impressos nos projetos políticos pedagógicos, nos quais geralmente afirmamos a escola como espaço aberto à diversidade cultural, enquanto continuamos repetindo o mesmo olhar do colonizador travestido de respeito às diferenças (SANTOS, 2010, p. 53).

Essa repetição acontece, ainda segundo Santos (2010), nas comemorações do 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), nas performances de samba, capoeira, no destaque para o corpo negro, fazendo parecer que sua cabeça serve apenas para ostentar penteados bonitos e/ou exóticos, já que a intelectualidade é tida como branca. Para ela, a ação do governo não pode se esgotar na mera distribuição de materiais didáticos. Seria preciso que houvesse uma outra educação docente, a começar pela descolonização dos espaços acadêmicos, “onde todos são iguais, mas alguns são mais iguais que outros” (SANTOS, 2010, p. 53).

Sobre levar a temática racial para a sala de aula e para a escola, Santos (2010) reflete também que, de um lado, há um “não saber como falar” sobre o assunto e, por outro, há um “não querer falar”, tanto pela falta de conhecimentos, quanto para não se expor a uma questão

que, segundo alguns, só existiria na cabeça de pessoas que gostam de “conversinhas sobre negros”. Santos (2010, p. 56) conclui que “quando tomamos consciência da perversidade que se oculta na engrenagem do racismo e da maneira como podemos ser sabotados ao tentar escapar dessa engenharia, difícil tarefa, há uma angústia que fica maior ainda pela solidão”.

Na opinião da autora, torna-se problemático utilizar a categoria racial para apontar as desigualdades por conta da dificuldade, para muitas pessoas, de tratar de questões raciais, “principalmente quando lhe é requisitada sua autoidentificação, até porque esse é um problema decorrente da própria educação racializada. Para todos os efeitos, ‘nosso problema é social, e não, racial’ (SANTOS, 2010, p. 57), já que no Brasil não haveria racismo. Nesse contexto, professoras/es se veem obrigadas/os a ensinar aquilo que não sabem e acabam silenciando em torno das questões raciais, implicações do racismo institucionalizado na educação escolar, representado na supremacia branca e eurocêntrica.

Em vista dos argumentos trazidos por Santos (2010) sobre a falta de informação de professores/as acerca da Lei No. 10639/03 e a desresponsabilização deles/as mesmos/as em buscar ou aprofundar o conhecimento sobre a legislação em vigor, percebo que a disposição para a mudança ainda é bastante limitada. Alguns motivos para a falta desse engajamento por parte de educadores/as já foram elencados, tais como o enraizamento de posturas ideológicas que dificultam sua efetivação, falta de formação para trabalhar com questões raciais em sala de aula ou dificuldade de percepção da necessidade de que essas questões sejam debatidas em sala, dentre outros. Colocar em prática uma educação antirracista não é tarefa fácil. Mesmo existindo consciência sobre essa necessidade, a prática exige arcabouço teórico e enfrentamento ao racismo institucional, também indicado por Santos (2010). Em suma, demanda grande esforço para ultrapassar uma zona que já não é nada confortável para quem está na linha de frente do trabalho com estudantes, sobretudo no contexto de ensino público, mais explorado nessa pesquisa. Se incluirmos na discussão aspectos como condições de trabalho, carga horária assumida, valorização salarial e (falta de) acesso a recursos didático-pedagógicos, é possível entender, em parte, os obstáculos em executar as atividades práticas de uma educação antirracista. A prática efetiva demanda, sobretudo, tempo para preencher tantas lacunas já elencadas aqui, e tempo é um luxo do qual é muito difícil dispor na rotina escolar já tão extenuante. Diante disso, é preciso muita vontade para fazer acontecer. Se essa vontade e disposição existirem, há caminhos já trilhados apontando possibilidades de ação, as quais exponho a seguir.

5.4 Direções para a mudança: contestação da branquitude

Uma década após as reflexões produzidas a partir das investigações pioneiras de Terezinha Santos (2010) e Joelma Santos (2011), observa-se uma crescente centralidade das discussões sobre raça no ensino de línguas e nas experiências de aprendizagem moldadas por ela. Este é o foco, por exemplo, de um artigo escrito por Von Esch, Motha e Kubota (2020), que trata de discussões acerca de raça e gênero na Linguística Aplicada. Neste artigo, o racismo e a supremacia branca são apontados como temas de vanguarda da consciência global nos últimos anos, tornando necessária uma revisão crítica da literatura de vários campos, incluindo estudos de língua e educação. A argumentação focada especificamente em raça mostra como ela traz consequências invisíveis para o ensino de línguas, mesmo levando-se em consideração que raça precisa ser conceituada em sua relação com gênero, sexualidade, nacionalidade, religião, classe, idioma e outras camadas de identidade como parte de uma abordagem interseccional, especialmente nos estudos de linguagem.

No caso do inglês, idioma globalmente poderoso, a forma de linguagem desejável, que se torna um 'padrão', está associada, na opinião das autoras, à branquitude e ao poder colonial desempenhando um papel preponderante na manutenção da hegemonia branca. A ideologia da linguagem padrão e do 'falante nativo' branco está entrelaçada com a supremacia branca e promove a desigualdade e a opressão entre os professores de línguas e o ensino de línguas de várias maneiras: racismo no recrutamento e na contratação de professores de inglês, preferências por professores de língua brancos e nativos por parte dos alunos, reforço de estereótipos e construção de identidades raciais e culturais monolíticas problemáticas nos materiais didáticos, que associam o branco ao rico, poderoso, estadunidense e socialmente bem-sucedido e as minorias como pobres e sem poder, resultando numa compreensão limitada de países de língua inglesa.

Essa realidade equivocada, segundo Von Esch, Motha e Kubota (2020), precisa ser contestada e desafiada focando-se, portanto, na diversidade e em perspectivas multiculturais, como o uso de imagens ou livros didáticos com imagens que ilustrem a complexidade de falantes, situações e locais, além de necessitar de um exame crítico de livros didáticos de inglês como língua estrangeira e discutir o que cada imagem implica. Sobre esse ponto, as autoras constataam que é necessário mais trabalho na análise de imagens que aparecem no currículo e nos materiais de ensino de línguas, bem como representações oferecidas de falantes de outras línguas além do inglês.

O trabalho de identidade de professor na formação de professores de línguas e currículos também é enfatizado como necessário, sobretudo de professores brancos e no desenvolvimento

profissional para explorar a branquitude deles e desenvolver uma compreensão mais profunda de como abordar a raça e desconstruir o racismo nas salas de aula de linguagem e descentrar a branquitude na pedagogia e na programação da linguagem. Outra lacuna identificada pelas pesquisadoras é a ausência de estudos que identifiquem como as pedagogias antirracistas estão sendo aprendidas e utilizadas por professores de línguas de formação inicial para o benefício de seus alunos. A necessidade urgente da comunidade educacional internacional que é apontada no texto é a de analisar e desenvolver uma compreensão complexa de como o ensino de línguas e as vidas dos alunos são moldadas pela natureza racializada profunda, mas invisível, do terreno em que as pedagogias são vividas e praticadas.

As autoras afirmam também que os sistemas de apagamento operaram em torno da raça por muitos séculos. Estudos de ensino de línguas utilizavam conceitos que serviam como substitutos para raça (cultura, por exemplo) ou com a raça como parte de uma "lista" que inclui fatores como status socioeconômico, etnia, gênero e sexualidade, sem análises profundas sobre a questão racial e sua influência na escolarização, por exemplo, que é totalmente moldada pelo poder da ideologia da linguagem, como explica McKinney (2017, p. 161 apud VON ESCH; MOTHA; KUBOTA, 2020, p. 412):

Compreender as ideologias da linguagem está no cerne da compreensão da relação entre a linguagem e o poder na escolarização. São as ideologias de linguagem que sustentam as políticas linguísticas atuais, currículo e formação de professores e prática em sala de aula que precisam ser mudadas se quisermos mudar o que conta como linguagem e como uso legítimo da linguagem na escola.

As autoras completam o pensamento de McKinney (2017) chamando atenção justamente para a necessidade de um exame extenso e profundo dos padrões da epistemologia racial que moldam o que acontece nas salas de aula de línguas, como as rotinas da sala de aula, interação entre professores e alunos, as relações de uns com os outros e decisões sobre a política linguística, como o meio de ensino.

Von Esch, Motha e Kubota (2020) finalizam a reflexão afirmando que as hierarquias raciais no ensino e aprendizagem de línguas precisam ser desafiadas. Textos e práticas precisam ser interrogados e a desconstrução dos discursos raciais dos alunos precisa ser apoiada por quem tem poder nas escolas: educadores, formuladores de políticas e desenvolvedores de currículo. Estes podem “escolher abrir opções de identidade para os alunos, encorajar seu questionamento crítico e destacar a natureza racializada dos roteiros que se desenrolam dentro das paredes da escola e em toda a sociedade” (VON ESCH; MOTHA; KUBOTA, 2020, p. 413). Porém, sabe-se que entre “poder escolher” apoiar essa desconstrução e concretizar esse apoio existe um

imenso abismo. Essa não concretização está relacionada, como debatido nesta pesquisa, aos mecanismos da branquitude de manutenção de poder e que precisam ser desvelados e questionados.

Gerald (2020) é um outro estudioso que explora a dificuldade de se discutir a supremacia branca especificamente no ensino de inglês no contexto estadunidense. Segundo o autor, a brancura hegemônica controla as instituições, os currículos e a pedagogia, e é urgente que os membros de campo de ensino de inglês busquem conscientemente neutralizar essa influência. Ele afirma que os profissionais de ELT²⁶ brancos são incentivados a manter o *status quo* racial e muitos exibem resistência para discutir o assunto. Nesse sentido, Gerald (2020) publicou um artigo no qual demonstra como o ELT enquadra a brancura tanto como um prêmio quanto como uma meta, explicando o impacto danoso que a brancura tem sobre alunos e professores racializados. Com base nisso, o autor, então, argumenta pela necessidade de descentrar a brancura e fornece sugestões de maneiras para minimizar o reinado da branquitude no referido campo de estudo.

No mesmo caminho de outros/as autores/as já citados/as aqui, Gerald (2020) constata que, em se tratando de pesquisas sobre o tema nos EUA, embora haja alguns pesquisadores de ELT preocupados com raça, há significativamente menos trabalhos acadêmicos nesse campo de estudo feitos com o objetivo de desvendar a brancura e como ela sempre serviu como força motriz central por trás do ELT. A resistência de profissionais de ELT estadunidenses e canadenses (brancos/as em sua maioria) em abordar a branquitude é categorizada como a fragilidade branca, conceito cunhado por DiAngelo (2020), que caracteriza o estresse racial e os movimentos defensivos de pessoas brancas em discussões explícitas sobre branquitude ou raça. Como consequência, a análise das disparidades raciais em ELT é evitada devido à fragilidade branca, invalidando as preocupações das pessoas racializadas. No entanto, esse comportamento evasivo muitas vezes é visto como neutro ou inofensivo, o que é um grande equívoco, e uma das principais razões pelas quais, segundo o autor, tal questão continua sendo um desafio para o campo neutralizar sua supremacia branca - uma ideologia que poucos considerariam benigna, mas cujos efeitos são capazes de reconciliar seu poder sobre nossa profissão com nossa crença na virtude de nosso trabalho. É o que explica Gerald (2020, p. 47):

Em suas piores manifestações, os profissionais de ELT brancos podem ser vítimas do *complexo salvador branco* (STRAUBHAAR, 2015), buscando “salvar” seus alunos racializados inerentemente deficientes. Muitos profissionais de ELT, embora ocasionalmente cientes da supremacia branca

²⁶ Sigla em inglês para ensino de língua inglesa.

de nosso campo, se apegam ao bem social percebido de nosso trabalho para evitar considerar a forma como nosso campo se centra e valoriza a brancura acima de tudo, até o ponto de estarmos dispostos a aceitar formas relutantemente de discriminação (por exemplo, *imperialismo linguístico*, *poder do falante nativo*, et al.) desde que a raça em si não seja o foco da discussão.

À luz dessas reflexões e retomando o questionamento de Siqueira (2012) sobre a nossa real disposição para essas mudanças necessárias, acredito ser importante colocar que, se quisermos mudar, se quisermos racializar a discussão como deve ser, desvendando a categoria não-marcada da branquitude, precisamos de um caminho para fazê-lo. Gerald (220) aponta algumas alternativas para descentrar a brancura na Academia e provocar mudanças estruturais. Por exemplo, no tocante a um outro flanco importante na área, a produção e publicação de periódicos ou revistas acadêmicas, ele advoga que são necessários mais trabalhos consistentes e explicitamente preocupados com raça. Quanto às conferências e eventos em geral da área, ele aponta que apresentadores/as não devem concordar em sentar-se em painéis totalmente brancos, a menos que a brancura seja um tópico de análise. Ao contrário, esses painéis devem ser contestados.

Já os currículos precisam chamar a atenção para a brancura implícita do campo do ELT. Nesse sentido, os estudos de branquitude precisam fazer parte do currículo para programas que educam o corpo profissional de ELT de maioria branca na América do Norte, seu contexto de trabalho. Finalmente, o autor aponta o comprometimento individual de pesquisadores/as e professores/as através do estudo. Ele afirma que há um crescente corpo de pesquisas sobre a identidade racial branca, embora, infelizmente, muito menos sobre sua conexão com o ELT, o que também acontece aqui no Brasil. Um mergulho direcionado na pesquisa de identidade racial de professores brancos é necessário para o descentramento da brancura, pois compreender o escopo completo do problema por meio da própria identidade aumenta a relevância e ajuda a abordar essas questões de maneira eficaz.

5.4.1 Letramento Racial (Crítico): teoria e prática

Nesse mesmo caminho do debate fora do contexto brasileiro, as autoras Lilly Brown, Odette Kelada e Dianne Jones (2021) abordam o contexto australiano, defendendo a necessidade de desenvolver uma abordagem de letramento racial naquele país. O conceito de Letramento Racial é definido como o desenvolvimento de habilidades projetadas para permitir compreensões de raça e como a raça opera em contextos contemporâneos, com uma consciência das relações de poder influenciando a formação da identidade, práticas sociais e sistemas

institucionalizados. As autoras explicam que o termo emergiu nos Estados Unidos através dos estudos jurídicos críticos de Lani Guinier (2004) e na Inglaterra por meio do trabalho sociológico de France Widdance Twine (2006). Guinier (2004) entende o funcionamento do racismo como a manutenção de hierarquias racializadas através da anuência dos que governam a redistribuição de recursos, com interesses geográficos, políticos e econômicos. Não é uma patologia individual, como tenta-se explicá-lo e justificá-lo.

Para ilustrar esse ponto de vista, Brown, Kelada e Jones (2021) mencionam uma pesquisa nacional que coletou dados ao longo de 10 anos e constatou que 84% dos australianos acham que o preconceito racial é um problema e 85% concordam que algo deve ser feito para minimizar e combater o racismo. Elas concluem que os resultados demonstram algum reconhecimento e consciência do preconceito racial no país, mas também que refletem que ainda não há uma compreensão das histórias raciais ou como essas atitudes negativas e exclusões sistêmicas foram criadas e continuam a circular, situação semelhante de nosso país.

As autoras demonstram como essa dissonância é evidenciada pelo ambiente social e político atual na Austrália altamente carregados de tensão racial. Dentre alguns exemplos, há o questionamento constante sobre se o racismo é real e a proposta de legislação que quase foi aprovada no parlamento federal de que "está tudo bem ser branco". Complementam as autoras:

Há uma necessidade imperiosa de letramento racial como uma forma de compreender a invenção da raça, como essas ideias se mostraram formadoras para a nação e também, como, então, melhorar a educação através do desenvolvimento de linguagem crítica e ferramentas analíticas para entender a natureza individual e estrutural do racismo, raça imagética e discurso e suas origens de forma acessível (BROWN; KELADA; JONES, 2021, p. 83)²⁷.

Compreender a invenção da raça, tanto linguisticamente como conceitualmente, fez muito sentido no desenvolvimento desta pesquisa. Atualmente, muitos teóricos falam sobre o termo e sobre seu conceito construído no imaginário social, mas é necessário compreender como esse processo se deu para ter noção da profundidade e gravidade da questão e como esse processo perverso perdura até os dias atuais com a atualização e sutileza dos mesmos mecanismos de manutenção do poder disfarçados de valorização da diversidade. Isso é letramento racial, através do qual é possível combater os efeitos excludentes do racismo e

²⁷ No original: There is compelling need for racial literacy as a way to both understand the invention of race, how these ideas proved formative to the nation and also, how then to improve education through developing critical language and analytical tools to understand both the individual and structural nature of racism, race imagery and discourse and its origins in an accessible form.

ênfatizar o potencial positivo de uma estrutura conceitual sobre raça em suas dimensões psicológicas, interpessoais e estruturais (BROWN; KELADA; JONES, 2021).

As autoras defendem, também, que um ponto importante para a utilidade do letramento racial é a capacidade de aplicações interdisciplinares, baseadas no estudo de France Winddance-Twine, apontada, ainda, como a pesquisadora responsável por definir o termo. Twine (2006) articulou elementos-chave que são essenciais para entender raça, colonização e branquitude. São eles:

- (1) Um reconhecimento do valor simbólico e material da brancura;
- (2) A definição de racismo como um problema social atual, e não apenas um legado histórico;
- (3) Uma compreensão de que as identidades raciais são aprendidas e são um resultado de processos sociais;
- (4) A posse de gramática racial e um vocabulário que facilite uma discussão sobre raça, racismo e anti-racismo;
- (5) A capacidade de traduzir (interpretar) códigos raciais e práticas racializadas; e,
- (6) Uma análise das formas como o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (BROWN; KELADA; JONES, 2021, p. 86)²⁸.

O entendimento desses elementos possibilita aos/às alunos/as a obtenção de uma visão sobre as operações e o desenvolvimento dos sistemas de poder social. A educação tem possibilidade para ser uma catalisadora para a mudança pessoal e social e o trabalho de Paulo Freire é citado como essencial para o desenvolvimento dessas reflexões por conta de sua insistência de que a educação poderia ser a prática da liberdade através da conscientização. E uma parte crucial para essa conscientização é quebrar o silêncio do branco acerca da análise da origem racial de seus privilégios, o que perpetua sistemas de injustiça social. Além disso, um elemento central da abordagem do letramento racial é a compreensão e desconstrução explícita do próprio silêncio na sala de aula, que naturalizou a história construída da raça e manteve o racismo por meio do mito de que ele é imutável e inerente à condição "humana". Elas finalizam:

Construir as estratégias reflexivas e conectivas embutidas nas abordagens de letramento racial são essenciais para informar as práticas textuais, discursivas e representacionais em um momento em que as ideologias racistas estão crescendo em força popular, influenciando a política, aumentando a divisão

²⁸ No original: (1) A recognition of the symbolic and material value of whiteness; (2) The definition of racism as a current social problem rather than just a historic legacy; (3) An understanding that racial identities are learned and are an outcome of social processes; (4) The possession of racial grammar and a vocabulary that facilitates a discussion of race, racism and antiracism; (5) The ability to translate (interpret) racial codes and racialised practices; and, (6) An analysis of the ways racism is mediated by class inequalities, gender hierarchies and heteronormativity

racial e cultivando mitos coloniais de supremacia (BROWN; KELADA; JONES, 2021, p. 99)²⁹.

O contexto descrito acima é muito semelhante à realidade brasileira. Aparecida de Jesus Ferreira (2006) é a pesquisadora referência em Letramento Racial no Brasil. Para Nascimento (2020), Ferreira posiciona a própria noção de letramento crítico ao cunhar a corrente do Letramento Racial Crítico aqui no país, corrente que, para ele, vai além, numa tentativa de politizar a pauta racial e da linguagem num país com uma visão mais neoliberal e brancocêntrica, sendo, portanto, fundamental para a formação de professores de língua estrangeira no Brasil. Nesse sentido, Ferreira declara o que entende como Letramento Racial Crítico:

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais (FERREIRA, 2015, p. 138).

A autora aponta ainda a importância de ‘nomear’ no campo racial, ou seja, dar nomes a ações e ideias muitas vezes consideradas irrelevantes ou inocentes, mas que expõem o teor ideológico e racista nelas contidas. Ferreira (2012) desenvolveu sua teorização embasada em autores/as que trabalham com letramento visual e letramento crítico. No que se refere ao letramento visual, a autora cita Bamford (2003), a qual aponta a necessidade de:

- desenvolver o pensamento da habilidade crítica em relação às imagens;
- melhorar as habilidades orais e escritas e o léxico, para que as pessoas possam falar e escrever sobre as imagens;
- integrar o letramento visual de uma forma transversal para todas as áreas do currículo;
- encorajar os alunos a olharem as suposições que estão subjacentes nas imagens que circundam entre as pessoas jovens;
- encorajar os alunos a investigarem criticamente as imagens e analisarem e avaliarem os valores inerentes contidos nas imagens (BAMFORD, 2003, p. 5 apud FERREIRA, 2012, p. 205).

Na presente pesquisa, procurei focar o letramento visual, sobretudo no aspecto de se olhar as suposições que estão subjacentes nas imagens, trazido por Bamford (2003). Porém, o trabalho com letramento racial crítico é muito mais amplo e possibilita que as pessoas se vejam e percebam a ausência de representatividade nos materiais e na mídia; possibilita que professoras/es reflitam sobre questões raciais dentro de seu próprio contexto de sala de aula;

²⁹ No original: Building the reflexive and connective strategies embedded in racial literacy approaches are critical to informing textual, discursive and representational practices at a time when racist ideologies are growing in popular force, influencing politics, increasing racial division and cultivating colonial myths of supremacy

possibilita que estudantes tenham consciência de sua própria identidade racial e que se vejam representados/as em vários contextos.

Nesse pormenor, Santos (2011), por exemplo, sugere atividades que ofereçam experiências críticas aos/às estudantes e que são ancoradas em teorias raciais, tais como: atividades que projetem a trajetória de personalidades negras nacionais e internacionais; atividades com propagandas, filmes, canções e poesias que possibilitem a discussão sobre desigualdades, escravização, discriminação, promoção da igualdade, identidade; materiais que demonstrem a participação de homens e mulheres negras nas diversas ciências, na literatura, nas artes, tão frequentemente quanto nas produções culturais no campo da música, dança, teatro, cinema, no esporte, etc., dentre outros (SANTOS, 2021).

Na minha prática pedagógica, eu tento pôr em prática o que eu sequer sabia que se chamava Letramento Racial Crítico desde 2016, quando assumi o cargo de professora na rede estadual e como professora substituta do Instituto de Letras da UFBA. A minha tentativa de aplicar a Lei No. 11645/08 se materializava nos materiais que eu criava para as aulas e nas minhas abordagens de forma intuitiva e embrionária, sem formação específica ou direcionamentos. Eu tinha muito mais dificuldade de trabalhar com o livro didático na escola por serem totalmente em inglês. Os/As estudantes sempre reclamam disso, por se sentirem inseguros/as, incapazes e, portanto, para combater tais reações, é sempre necessário um trabalho inicial de conscientização para tentar dissolver esses impasses.

Após as primeiras aulas nas quais explano possibilidades de cumprimentos e apresentações em língua inglesa e a aplicação desse conhecimento na vida real, eu costumo iniciar o trabalho de leitura de textos simplificados, com bastante palavras cognatas, para quebrar um pouco a resistência em torno da língua. Como temos a celebração aos povos indígenas aqui no Brasil em abril, aproveito para introduzir a discussão sobre os povos indígenas ao redor do mundo, relacionando com os países de língua inglesa cujos povos originários também são indígenas, como os Estados Unidos, Austrália, Canadá e Nova Zelândia, países que geralmente são mais associados à língua inglesa. Essas aulas geralmente representam uma grande surpresa para os/as estudantes porque a história dos povos indígenas não é muito explorada no currículo escolar e existe a ideia de que eles existiram e existem apenas aqui no Brasil, ou, no máximo, na América do Sul. Os contrastes chamam a atenção de estudantes, sobretudo o aspecto visual com as vestimentas, já que eles/as têm o estereótipo enraizado de que indígenas “usam pouca roupa”.

É possível, nessas aulas, levar a discussão sobre a polêmica em torno dos mascotes e nomes de times de esportes norte-americanos que fazem referência aos povos indígenas de forma pejorativa. Sobre essa questão específica, uma campanha forte foi iniciada em 2013 no Congresso Nacional de Indígenas Americanos³⁰ para remover completamente quaisquer nomes de times baseados em indígenas, luta de décadas de discussões e com a adesão de alguns times até então, com o argumento principal de que os séculos de opressão que os nativos americanos suportaram são razão suficiente para a mudança (GANIAS, 2021).

McLean, Wilson e Lee (2017) falam sobre a resistência ao uso de mascotes com temática indígena na América do Norte. Os autores consideram que esse tipo de mascote é em si uma forma de violência colonial racializada, protegida e controlada por colonos brancos, os quais utilizam nomes e imagens do mascote como uma forma de se posicionar como superior e regular as representações do Indigenismo. Os autores relatam uma abordagem antirracista que, segundo eles, construiu uma consciência crítica de massa e uma rede de apoio dentro da comunidade através de uma campanha de mídia social, intervindo no discurso de superioridade e regulação. A mídia social é entendida como um novo veículo de resistência, contribuindo para o desmantelamento e erradicação de imagens racistas.

No âmbito das mídias sociais, uma outra abordagem que eu utilizo é em apresentar países africanos que têm a língua inglesa como oficial – associação que muitos/as consideram improvável – e uma desconstrução da imagem negativa em relação ao continente africano geralmente disseminada na mídia. Há alguns anos, viralizou na rede social *Twitter* a *hashtag* *#TheAfricaTheMediaNeverShowsYou* (a África que a mídia nunca te mostra), em que jovens africanos compartilham fotos positivas do continente. Essa campanha está presente em outras redes sociais e é um importante mecanismo de desconstrução do imaginário negativo acerca do continente africano. Mostrar algumas dessas imagens e pedir para os/as estudantes adivinharem que países estão sendo retratados, por exemplo, significa quase sempre se deparar com as caras de espanto quando é revelado de que se trata de países do continente africano, já que é bem improvável que eles citem esses países no jogo de adivinhação. Como eu sempre trabalhei em bairros da região periférica de Salvador, a identificação é imediata. Sempre são compartilhadas histórias de julgamentos que eles/as enfrentam apenas baseados nas histórias negativas sobre o bairro que são frequentes na mídia. Apresentar histórias positivas e inspiradoras de pessoas negras de diferentes partes do mundo, do Brasil, da Bahia, de Salvador, do global ao local,

³⁰ National Congress of American Indians (NCAI).

através de filmes, reportagens, postagens de internet, etc., é sempre um convite a ótimas discussões em sala de aula de língua inglesa.

Enfim, como podemos imaginar, ainda temos um longo caminho para ser percorrido na tarefa de implementar uma educação antirracista que surta efeito duradouro tanto na sala de aula, quanto na criação e aplicação das políticas públicas educacionais. Contudo, como aponta Ladson-Billings (1998), é necessário expor o racismo na educação e propor soluções radicais para contribuir com o seu desmantelamento. Expor o racismo significa desafiar a branquitude e mexer nessa estrutura racista tem o potencial de ser uma grande armadilha, segundo Gerald (2020). Será que vale o risco? O próprio Gerald (2020, p. 51) responde:

Eu diria que, pelo bem de nossos colegas negros, de nossos alunos racializados e de nossa própria moralidade, não podemos correr o risco de não o fazer. Devemos trazer a branquitude para a luz e arrastá-la para fora dos bastidores, onde há muito "mexe os pauzinhos", com um domínio firme sobre nosso campo de ELT. Não podemos centralizar a destruição e a violência endêmica à branquitude e, ao mesmo tempo, mostrar amor aos estudantes racializados. É nosso propósito como profissionais impulsionar nossa prática. Devemos cumprir nossa promessa com as pessoas que há muito afirmamos servir, mas nunca mostramos verdadeiramente o cuidado e o afeto que sempre mereceram³¹.

Ao fim e ao cabo, professores/as brancos/as que se dizem críticos/as têm um dever duplo de participar dessa luta, tanto como profissionais quanto como pertencentes ao grupo que se privilegia com e da estrutura racista. E como sempre dizia “mainha” quando eu reivindicava prêmios ou elogios quando tirava uma nota boa ou cumpria com alguma tarefa estabelecida: não faz mais que a obrigação!

³¹ No original: I would say, for the sake of our colleagues of colour, our racialized students, and our own morality, we cannot afford the risk of not doing so. We must bring whiteness into the light and drag it out from behind the scenes where it has long pulled the strings, with a firm grasp upon our field of ELT. We cannot centre the destruction and violence endemic to whiteness and show love to racialized students at the same time. It is our purpose as professionals to push our practice forward. We must fulfill our promise to the people we have long claimed to serve but never truly shown the care and affection they have always deserved

UM CAMINHO SEM VOLTA

Quando eu fiz a seleção para tentar ingressar no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da UFBA, eu não fazia ideia dos desafios que eu enfrentaria. Eu tinha apenas uma ideia e um projeto estruturado às pressas para não perder o prazo de inscrições. Do projeto inicial, restou apenas a ideia/sonho que me fez pleitear uma vaga para os estudos no mestrado: relacionar questões étnico-raciais ao ensino de língua inglesa em contexto de escola pública.

Àquela época, quase quatro anos atrás, eu ainda era uma professora temporária na rede estadual, contratada havia apenas dois anos pelo Regime Especial de Direito Administrativo – REDA, mas já arrebatada pela experiência. Oriunda de escola pública, voltar para a mesma rede como docente fazia parte dos meus maiores e mais importantes planos. Concomitantemente à seleção de mestrado, me preparava também para o concurso público para ingresso inicial na carreira de Professora Efetiva, também da rede estadual, prestado no mês seguinte à seleção. A aprovação se confirmou em ambos e pude realizar dois sonhos ao mesmo tempo. A posterior contratação serviu como combustível para reforçar a minha busca por formação para abordar com mais propriedade um tema que me era tão caro.

Os desafios foram inúmeros, mas o maior deles foi conseguir transformar em um projeto realizável o meu sonho de pesquisa. Com o prazo para escrita quase se esgotando e após passar pela experiência transformadora que foi o curso de extensão idealizado e ministrado por Joelma Santos, doutoranda do mesmo programa, intitulado *Questões étnico-raciais e culturas de matriz africana no ensino de língua inglesa*, entendi que o desafio estava apenas começando. O curso no qual eu depus todas as minhas esperanças de dar um rumo para o meu projeto inicial não cumpriu com o pretendido – e ainda virou tudo do avesso. Minha ideia/sonho continuava viva, mas o foco estava equivocado. Eu tinha quatro meses de prazo para a defesa – já articulava uma solicitação de extensão de prazo – e tinha o desafio de continuar pensando num projeto, só que, diferentemente da minha proposta de investigação tendo o negro como tema, eu precisava buscar embasamento para partir para a outra extremidade do debate, colocando o branco no centro do problema. Essa nova proposta fazia muito mais sentido e se transformou em demanda urgente para mim como pesquisadora, mas representava uma tarefa para a qual eu não estava preparada. E o tempo para isso?

O tempo? Parou! O mundo parou. Fechada a proposta, extensão de prazo aprovada, me engajo na corrida para me aprofundar num conceito que eu praticamente não conhecia. Ano letivo recomeçando – estágio probatório, sem licença para desenvolver pesquisa – várias

estratégias para conseguir dividir melhor o tempo entre as demandas, mas ele, o tempo, simplesmente parou. O vírus desconhecido, causador da Covid-19, se instalou de forma avassaladora. O que sobrou de tempo, se transformou em leituras e angústias. Não apenas pelas consequências da doença desconhecida (como se isso já não fosse tanto!), mas também por acompanhar de forma tão patente a realidade que dominava as manchetes da mídia: a pandemia expõe de forma escancarada as desigualdades brasileiras. Realidade que eu já enxergava, mas que saltou aos olhos de uma forma muito contundente. Qualquer situação podia ser relacionada aos privilégios da branquitude, à violência da branquitude, ao mito da democracia racial – as leituras se materializavam sem grandes esforços e meu projeto ganhava cada vez mais sentido, forma e peso.

Todo esse enredo direcionou a pesquisa reproduzida neste trabalho, cujo objetivo central foi analisar e demonstrar como os mecanismos da branquitude são acionados para reforçar a identidade racial branca como norma e naturalizar a super-representação branca e euro-estadunidense na coleção didática. Para alinhar um percurso de investigação, formulei a primeira pergunta de pesquisa, que traz o seguinte questionamento: *Qual é a cor predominante das pessoas representadas na referida coleção?* Para respondê-la, inicialmente fiz um levantamento quantitativo da representação de pessoas nas imagens dos quatro volumes do livro didático (LD). O resultado desse levantamento apontou para uma considerável melhora no sentido de equiparar a representação de pessoas brancas e negras, mesmo ainda não sendo a ideal para corresponder à realidade racial no Brasil, que tem maioria populacional de negros.

A despeito dessa melhora apontada pela quantificação total das imagens coletadas sem considerar nenhuma outra categorização mais aprofundada e com a finalidade de analisar mais criticamente os dados levantados, resolvi dividir a representação total de pessoas elencada na coleção com recorte racial em duas subcategorias: as pessoas representadas que têm uma “identidade definida”, ou seja, possuem informações pessoais citadas e vinculadas às imagens e as pessoas representadas que servem como “ilustrações”, isto é, para compor os quadros temáticos ao longo das unidades, sem adquirir um status de cidadania plena, através de informações pessoais, nome, nacionalidade e profissões, por exemplo, categorias que são importantes para a presente pesquisa.

O resultado desse novo recorte ratificou a representação da identidade branca como norma e o racismo velado na representação na coleção analisada. Diferentemente da representação mais equiparada quando consideramos imagens apenas de ilustração das unidades, ao se tratar das pessoas com identidade definida, a diferença entre brancos e negros se acentua. A representação branca se confirma como quase o dobro de aparições/menções em

relação à representação negra. Concluo que essa é uma forma sutil de manter o discurso de superioridade e normatividade branca.

Outra forma de aprofundar a análise tratando da representação do branco como detentor de uma cidadania plena e do negro apenas na composição de um quadro da diversidade foi direcionando o olhar para as profissões nas quais as pessoas são retratadas na coleção. Para responder a segunda pergunta de pesquisa: *Como as identidades sociais de raça são representadas na coleção analisada?*, fiz um levantamento investigando as profissões relacionadas aos brancos e negros retratados com uma identidade definida me baseando em pesquisas anteriores que apontaram que os negros são representados de forma estereotipada em profissões relacionadas, por exemplo, a “sorte, dom ou esporte”. Quanto a essa realidade, pouca coisa mudou. Atestei o mesmo panorama. Aos brancos, couberam, novamente, a cidadania plena e uma diversidade muito maior de profissões nas quais foram representados – igualmente relacionadas a sorte, dom ou esporte, mas também nas profissões de prestígio e profissões intelectualizadas. Diante do exposto, constatei que a branquitude normativa e as personagens negras em profissões estereotipadas encontradas na coleção que analisei ratificam a complexidade e o racismo velado ao trazerem os brancos nos mais variados segmentos sociais e os negros geralmente representados em profissões pouco valorizadas. Essa ideologia somente vem fortalecer a crença de que os negros não são parte constituinte da história e da cultura deste país, sendo, portanto, constantemente marginalizados nos mais diversos âmbitos.

Para fazer uma articulação do tema racial com o Inglês como Língua Franca (ILF), supostamente contemplado na coleção analisada, busquei responder a terceira pergunta de pesquisa: *De que modo o status da língua inglesa como língua franca e a dimensão intercultural propostos na BNCC são tratados em relação à representação social e às discussões apresentadas na coleção analisada?* Procedi com o levantamento da nacionalidade daquelas pessoas cuja identidade é mencionada no livro, interseccionando com raça.

O objetivo principal desse levantamento foi identificar a cor e nacionalidade dos falantes de inglês que aparecem ao longo de todo o LD, além de investigar se havia na coleção um reforço da hegemonia branca euro-estadunidense, situação comum em LDs de língua inglesa. Averigüei que a maioria das pessoas representadas com informações pessoais são do Brasil, público a que o LD se destina, dos Estados Unidos e Inglaterra, realidade que reforça a representação que as pessoas têm de falantes “nativos” de língua inglesa em detrimento de uma perspectiva mais intercultural. Em se tratando das imagens do LD, a proposta de representar uma diversidade cultural e perspectiva de inglês como língua franca não foi alcançada. Além disso, os resultados sobre a nacionalidade interseccionada com raça reforçaram mais um

estereótipo de que existem pessoas negras no Brasil, Estados Unidos e em países do continente africano.

Fiz um levantamento semelhante em relação às pessoas que são citadas ao longo da coleção, mas que não têm a imagem diretamente vinculada através de fotos. São autores/as de textos acadêmicos sugeridos para aprofundamento de temas tratados em atividades e dos textos utilizados nas atividades de leitura, todas as menções a pessoas reais sem associação de imagem foram coletadas e pesquisadas posteriormente a fim de obter informações sobre a cor, nacionalidade e, quando possível, profissão destas pessoas. Esses resultados apontaram para uma diversidade ainda menor em relação às pessoas cujas imagens são vinculadas, mantendo-se o predomínio de pessoas brancas estadunidenses e inglesas. Constatei que, no caso das referências acadêmicas apresentadas nos quatro volumes da coleção, houve um apagamento das contribuições do/a intelectual negro/a. Portanto, entendi que a coleção falhou no cumprimento das determinações das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. Em outras palavras, o falante de inglês nesta coleção e, provavelmente nas coleções didáticas de inglês em geral, continua sendo branco, euro-estadunidense, representado em profissões de prestígio, em detrimento dos “outros”.

Depois de atestado que o inglês com status de língua franca foi um aspecto pouco explorado na coleção em relação às pessoas representadas, predominando, assim, a presença de pessoas do eixo Estados Unidos-Inglaterra, procurei analisar, em seguida, “se” e “como” o conceito de ILF foi trabalhado de forma ampla. Mais uma vez, a resposta não foi muito favorável. As discussões propostas não apresentaram uma dimensão muito crítica ou atualizada de acordo com as discussões acadêmicas recentes sobre o ILF. Pelo contrário, reforçaram o aspecto mercadológico que geralmente é atrelado à língua inglesa, ligada ao mundo do trabalho, ao consumo e tecnologias, além de não discutir os impactos negativos da expansão da língua inglesa através da colonização e do imperialismo, contando, inclusive, com equívocos geopolíticos e pouco investimento da dimensão intercultural, característica primordial do ILF.

Nesse momento da análise, tracei um paralelo entre os equívocos e a falta de aprofundamento ao tratar de questões pertinentes para a reflexão crítica acerca da aprendizagem da língua a fim de colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Existe uma dificuldade de se romper com a visão hierarquizada do mundo, sobretudo de indivíduos de identidade social branca, pois é necessário se enxergarem criticamente, o que não é tão simples, além de significar sair de uma zona confortável em relação a privilégios. As consequências dessa conduta omissa são de difícil identificação, visto que ela é fruto das relações de poder que estruturam a sociedade na qual estamos inseridos/as. Nesse sentido, por

fim, procurei analisar os mecanismos da branquitude que são acionados para reforçar a identidade racial branca como norma, a fim de manter essas relações hierarquizadas sempre em prol do mesmo grupo racial.

Tais mecanismos foram reconhecidos e demonstrados em diversas esferas: na dimensão cultural e de fruição artística, com uma predominância quase que total da branquitude nas representações artísticas de língua inglesa – principalmente musical e cinematográfica; no Manual do Professor, com reproduções de equívocos em discussões propostas, sobretudo as que tratavam de questões étnico-raciais ao longo as unidades didáticas; no material complementar indicado; na manutenção das hierarquias raciais no que concerne à produção intelectual, com predomínio de produções acadêmicas de autores/as brancos/as, e, por fim, o reforço de estereótipos, como o mito do branco-salvador, exaltando a generosidade da branquitude, elevando pessoas brancas ao status de “heroínas ou heróis” e reforçando a imagem de indivíduos pertencentes a outras categorias raciais como “coitados”.

Há também estratégias empreendidas no sentido de legitimar o que chamei de ‘superação branca’, outro reforço de estereótipos na abordagem de imagens associadas à “superação” de problemas diversos, normalmente ao se referir a pessoas com deficiência. De acordo com a coleção, a superação das adversidades também é branca. Finalizando a análise, observo, mais uma vez, que ao se tratar da representação de personalidades importantes na história mundial e nacional, brasileiros/as brancos/as aparecem como destaques, assim como pessoas brancas e negras de nacionalidades estadunidense e jamaicana, reforçando os estereótipos já conhecidos.

Na tentativa de esquecer as menções imperdoáveis ao colunista de ultradireita Rodrigo Constantino, em uma das unidades mais equivocadas dentre os quatro volumes da coleção, com uma discussão, no mínimo, irresponsável no que tange a relações raciais e o apartheid, além da menção a Jared Taylor, supremacista branco, evoco um olhar otimista para destacar aspectos positivos que também figuraram a coleção didática, inclusive no que concerne ao tema proposto que foi foco dessa pesquisa, a representação de pessoas brancas e negras.

Para além de um aproximação maior na representação considerando o total das imagens retratadas, incluindo imagens ilustrativas e com identidade definida, houve também uma sutil melhora na apresentação de pessoas negras e suas histórias positivas para além de profissões de esporte, dom ou sorte, como é o caso da representação de Zumbi dos Palmares, Chimamanda Adichie, Creuza Maria de Oliveira, Abdias do Nascimento, Joana D’arc Félix, Mc Sofia, Rosa Parks, além dos já conhecidos e sempre lembrados, Nelson Mandela e Martin Luther King Jr. Essas referências poderiam ser muito melhor exploradas e debatidas, caso fossem tratadas da

mesma maneira como acontece com pessoas brancas, ou seja, de forma aprofundada, com notas explicativas sempre detalhadas e exaltando-os sempre que possível.

Ao final das contas, concluo que, apesar de apresentar pontos positivos se formos comparar com séries didáticas internacionais, a coleção analisada ainda segue o caminho da perpetuação do racismo como forma de manutenção de privilégios da hegemonia branca, ideologia dominante, se manifestando de forma contundente no conteúdo do livro didático. Advogo pela necessidade de se evidenciar e contestar o branco com norma, ao invés do apagamento de representação de outros grupos raciais minorizados. A presença constante e a insistência da branquitude em se colocar como padrão de humanidade são uma realidade a ser combatida com muito empenho e isso só será possível quando nos apropriarmos do entendimento das estratégias do poder sutil e mascarado que opera na estrutura da sociedade brasileira, reconhecendo os valores, ideologias e intenções por trás tanto de iniciativas educacionais quanto em todas as instâncias da nossa vida em sociedade. O debate sobre questões étnico-raciais, com foco nos privilégios da branquitude, se faz urgente e deve ser encarado com responsabilidade, comprometimento, seriedade e, sobretudo, em se tratando de educadores/as brancos/as, como Nascimento (2020) declara de forma direta, com responsabilização e ocupação de um espaço vigilante, sem parar para titubear, 24 horas por dia. Sem romper com os pactos narcísicos (BENTO, 2014) da branquitude vai ser ainda mais complexo lograr a tão sonhada educação antirracista.

Como produtora de conhecimento, através desta pesquisa, busquei destacar o lugar de privilégio associado à (minha) identidade branca, numa tentativa constante de procurar romper com as práticas racistas que atravessam a minha subjetividade e cumprir com a minha possibilidade e meu “dever de brigar”, retomando a mensagem de Freire (1996) escolhida para a epígrafe deste trabalho. Sigo com a determinação de continuar buscando colocar em prática todo o conhecimento que foi mobilizado aqui, reconhecendo a “força dos condicionamentos a enfrentar”. E esse, posso assegurar, é um caminho sem volta!

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, C. *The African Trilogy: Things Fall Apart; Arrow of God, No Longer at Ease*/Chinua Achebe; London: Everyman's Library, 2010.
- ADICHIE, C. N. *Americanah*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ADICHIE, C. N. *Half of a yellow sun*. New York: Alfred A. Knopf, 2006.
- ADICHIE, C. N. *Purple Hibiscus: A novel*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill, 2003.
- ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais). E-book (não paginado).
- ARENDT, Ana. *As origens do Totalitarismo*. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BAMFORD, A. *The visual literacy white paper*. Australia: Adobe Systems Pty Ltd., 2003.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2016.
- BAKHTIN, M. M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-57.
- BENTO, M. A. S. *Pactos Narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 169f. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.
- BEZERRA, I.; NASCIMENTO, A.; FERREIRA, W. Um livro didático de inglês e a representação de pessoas negras: desenhando uma abordagem de ensino-aprendizagem crítica. *A Cor das Letras*. v. 18, n. esp, 2018. p. 220-240.
- BHATTACHARYA, U.; JIANG, L.; CANAGARAJAH, S. Race, Representation, and Diversity in the American Association for Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, v. 41, n. 6, 2019. p. 1-7.
- BIKO, S. *Escrevo o que eu quero*. Tradução Grupo Solidário São Domingos. São Paulo: Ática, 1990.
- BLANCKAERT, C. Lógicas da antropotecnia: mensuração do homem e bio-sociologia (1860-1920). *Revista Brasileira de História* [online]. 2001, v. 21, n. 41, p. 145-156.
- BOAVENTURA, L. M. V. *Branquitude à brasileira: a fragilidade branca e o discurso da democracia racial em conversas sobre racismo na escola*. 2020. 203 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. *Signum: estudos da linguagem*, Londrina, v. 17, n. 1, 2014. p. 10-43.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. (Parecer n. CNE/CP 3/2004). MEC Ministério da Educação: Conselho Nacional da Educação. Brasília: 10/03/2004, p. 17, 2004.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2020. Língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019a.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. PNLD 2020: Língua Inglesa – Ensino fundamental anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2019b.

BROCA, P. On the phenomena of hybridity in the genus homo. C. Carter Blake (ed.). *Anthropological Society*. London: Longman, Green, Longman, & Roberts, 1864.

BROWN, L.; KELADA, O.; JONES, D. ‘While I knew I was raced, I didn’t think much of it’: the need for racial literacy in decolonising classrooms. *Postcolonial Studies*, v. 24, n. 1, 2021. p. 82-103.

BRUIT, H. H. *Imperialismo*. São Paulo: Atual, 2. ed., 1987.

CAMARGO; M. FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, A. J (org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes, 2014. p. 163-183.

- CARDOSO, C.; DIAS, L.; A investigação acadêmica sobre processos de branquitude na educação infantil: uma reflexão inicial. In: CARDOSO, L; MULLER, T. (org.) *Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 293-308.
- CARDOSO, L. A branquitude acrítica revisitada e a branquitude. *Revista da ABPN*. 2014. v. 6, n. 13, p. 88-106a.
- CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 2010. v. 8, n. 1, p. 607-630.
- CARDOSO, L. *O branco "invisível": um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957- 2007)*. 2008. 232 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Sociais) - Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.
- CARDOSO, L. *O branco diante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, (Campus de Araraquara), 2014b.
- CARDOSO, L. O branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.* Juiz de Fora, v. 13, n. 1, 2011.
- CELLARD, A. sá. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1981.
- COLE, T. The White-Savior Industrial Complex. *The Atlantic*. 21 mar. 2012.
- CONTI, L. F. D.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Identidades de raça/etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNLD. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.4, n.1, 2015 p. 27-41.
- CORACINI, M. J. R. F (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2 ed., 2003.
- CUNHA, H.; PARTEKA, T. Branquitude no currículo escolar: a necessidade de desneutralizar o branco. In: MONTEIRO, S. A. de S. (org) *A educação em suas dimensões pedagógica, política, social e cultural*. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 342-354.
- DAMBRÓS, L. P. *A construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelos PNLDs 2012 e 2015*. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.
- DARWIN, C. *A origem das espécies*. São Paulo: Hemus (1. ed.: 1859), 1968.

DIANGELO, Robin. *Não basta não ser racista, sejamos antirracistas*. Barueri: Faro Editorial, 2020.

DILKE, C. W. *Greater Britain: a record of travel in English-speaking countries during 1866 and 1867*. New York: New York, Harper & Brothers, 1869.

DJOVIK, A. Colorismo: o que é, como funciona. *Portal Geledés*. 26 fev. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 48, 2019, p. 10–22.

DUBOIS, W. E. B. *Black Reconstruction in America*, 1935.

DUCKITT, J. Psychology and prejudice: a historical analysis and integrative framework. *American Psychologist* v. 47, n. 10, 1992. p. 1182-1193.

DURKHEIM, E. *The rules of sociological methods*. Londres: Macmillan, 1982.

DUVEEN, G. Introdução – O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 7-28.

ECO, U.; BONAZZI, M. *Mentiras que parecem verdades*. Trad. Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 35, n. 2, 2013. p. 125-33.

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

FARIA, A. L. G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 1984.

FERREIRA, A. J (org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes, 2014.

FERREIRA, A. J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. *Línguas e Letras*, UNIOESTE, v. 7, 2006. p. 171-187.

FERREIRA, A. J. Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: FERREIRA, A. J. (org.). *Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos de linguagem*. Campinas: Pontes, 2015, p. 127-159.

FERREIRA, A. J.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 12, 2014. .177-202.

- FERREIRA, A.J. Identidades sociais de raça no livro didático de inglês mais vendido no Brasil. In: HARMUCH, R. A., SALEH, P. B. O. *Identidade e subjetividade: configurações contemporâneas*. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 99-114.
- FERREIRA, S. A.; FERREIRA, A. J. Vozes de alunos e alunas acerca de identidades sociais de gênero na escola: impressões sobre materiais didáticos de língua inglesa. *Línguas & Letras*, v. 14, n. 26, 2013.
- FOLLMANN, J. I. *Igreja, Ideologia e Classes Sociais*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.
- FRANCO, C.; TAVARES, K. *Way to English for Brazilian Learners*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2018.
- FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, V. (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond. 2004. p. 283-305.
- FREDRICKSON, G. M. *Racismo: uma breve história*. Porto: Campo das Letras, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa*/ Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura)
- GANIAS, A. Remove Native American mascots from pro sports. *The Pitt News*. 10 feb. 2021.
- GERALD, J. Worth the Risk: Towards Decentring Whiteness in English Language Teaching. *BC TEAL Journal*, v. 5, n. 1, 2020. p. 44–54.
- GIROUX, H. Por uma pedagogia e política da branquidade. Tradução: Clara Colotto. *Cadernos de pesquisa*, n. 107, p 97-132, 1999.
- GOBINEAU, A. de. *Essai sur l'inegalité des races humaines*. Paris, Gallimard-Pleiade (1. ed.: 1853), 1983.
- GOMES, N. L. *O movimento negro educador*. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONÇALVES, G. C.; ALBINO, B. S.; VAZ, A. F. O herói esportivo deficiente: aspectos do discurso em mídia impressa sobre o Parapanamericano/2007. In: PIRES, G. L. (org.). *Observando 'o Pan Rio/2007 na mídia*. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2009. p. 149-167.
- GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. Tradução Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- GUIMARÃES, A. *Racismo e Antirracismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 1999.

GUINIER, L. From Racial Liberalism to Racial Literacy: Brown v. Board of Education and the Interest-Divergence Dilemma. *The Journal of American History*, v. 91, n. 1, 2004. p. 92-118.

HALL, S. *Cultura e Representação*. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio: Apicuri, 2016.

HELMS, J. *Black and white racial identity: theory, research and practice*. Nova York: Greenwood Press, 1990.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. JODELET, D. (ed.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-44.

JORGE, M. L. S. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, A. J. (org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes, 2014. p. 73-88.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk and H.G. Widdowson (ed.). *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

LABORNE, A. A. Branquitude e colonialidade do saber. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 13, 2014. p. 148-161.

LABORNE, A. Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. In: CARDOSO, L; MULLER, T. (org.) *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 91-105.

LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *Qualitative studies in Education*, v. 11, n. 1, 1998. p. 7-24.

LOPES, J. S. *Lugar de branca/o e a/o "branca/o fora do lugar": representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os e branca/os do/no Movimento Negro em Salvador-BA*. 2016. 255 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

LOPES, J. S. Pontuações e proposições ao branco/a e à luta antirracista: ensaio político-reflexivo a partir dos Estudos Críticos da Branquitude. In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 2013, Londrina. Anais[...] Londrina: GEPAL, 2013. p. 134-150.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; RODRIGUES, J. A. A construção de identidades no livro didático de inglês: classe social, raça e o outro. In: FERREIRA, A. J. (org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 143-161.

- MBEMBE, A. *Crítica da Razão Negra*. Tradução: Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.
- McKINNEY, C. Language and power in post-colonial schooling: Ideologies in practice. *Language, culture, and teaching*. New York: Routledge, 2017.
- MCLEAN, S.; WILSON, A.; LEE, E. The Whiteness of Redmen: Indigenous Mascots, Social media and an Antiracist Intervention. *Australasian Journal of Information Systems*, v. 21, 2017.
- MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.
- MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MOSCOVICI, S. *Social influence and social change*. Londres: Academic Press, 1976.
- MUNANGA, K. Prefácio. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 9-11.
- NASCIMENTO, A. do. O negro revoltado. In: NASCIMENTO, A. do (org). *O negro revoltado*. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.
- NASCIMENTO, G. *Do limão faço uma limonada: estratégias de resistência de professores negros de língua inglesa*. 2020. 225 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020.
- NASCIMENTO, G. *E a história não acabou... a representação da identidade de classe social no livro didático de inglês*. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2016.
- NASCIMENTO, G. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n. 1, 2021. p. 58-68.
- NASCIMENTO, G. *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento Editorial. 2019.
- OLIVEIRA, D. *Imperialismo linguístico e o professor brasileiro de inglês: desatando nós, apontando caminhos*. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2017.
- OLIVEIRA, J.B. F. Ideologias nos livros didáticos: reflexões metodológicas. *Cadernos de Educação*, v.13, n. 26, 2014.

OLIVEIRA, L.; CANDAU, V. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n.01, p.15-4, 2010.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 2002. E-book. Taylor & Francis e-Library.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge, 2007.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PINHEIRO, A. *O espelho quebrado da branquitude*. 2014. São Leopoldo: Casa Leiria, 2014. v.1. (Coleção NEABI digital: refazendo laços e desatando nós)

PIZA, E. *O caminho das águas: personagens femininas negras escritas por mulheres brancas*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1998.

PIZA, E. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 59-90.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. In: *Anuario Mariateguiano*. Lima: Amauta, v. 9, n. 9, 1997.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 134-159.

RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 57-82.

RAMOS, A. G. “Patologia social do ‘branco’ brasileiro”. IN: RAMOS, A. G. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995a.

RAMOS, A. G. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995b.

RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

SAID, E. *Orientalismo*. Lisboa: Cotovia, 2007.

SANTANA, J.; KUPSKE, F. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. *Revista X*, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 146-171, nov. 2020. ISSN 1980-0614.

SANTOS, D.; MARQUES, A. *Links: English for Teens*, 6º ano. São Paulo: Ática, 2009.

SANTOS, J. Aula de inglês, tema do dia: conteúdos etnicorraciais. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). *Nas trilhas da interculturalidade: Relatos de prática e pesquisa*. Salvador: UFBA, 2016. p. 199-232.

SANTOS, J. N.; SIQUEIRA, S. Desafios contemporâneos na formação de professores de inglês: algumas contribuições dos estudos de Inglês como Língua Franca. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 65-86 / Eng. 64-84, 2019. ISSN 2317-2347. DOI:

SANTOS, J. S. Questões ideológicas na pedagogia de línguas: implicações dos estudos sobre raça/etnia no ensino-aprendizagem de língua inglesa. In: SANTANA, G. C.; SOUZA NETO, M. J. (org.). *Articulando linguagens: texto, discurso e ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2021. p. 121-138.

SANTOS, J. S. *Raça/etnia, cultura e identidade e o professor na aplicação da Lei 10.639/03 em aulas de língua inglesa: Como?* 2011. 184 pp. Dissertação (Mestrado em Linguagens) Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Universidade Estadual da Bahia, 2011.

SANTOS, J.; PASSOS, T. Teaching English by teaching about race in Brazil. *ELT Journal*, v. 75, n. 1, 2021. p. 103-106.

SANTOS, T. O. *‘Só agora eu falo alto’*: reflexões acerca de ‘raça’, linguagem e gênero na formação docente em EJA. 2010. 145 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2008.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. n. 1, 2009.

SCHUCMAN, L. V. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, L.; CARDOSO, L. Apresentação Dossiê Branquitude. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 6, n. 13, 2014. p. 05-07.

SCHWARCZ, L. M. *O Espetáculo das Raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. E-book (não paginado).

SILVA, A. C. da. *A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou?*. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA JÚNIOR, A.F.; ERES FERNÁNDEZ, G. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: Quais implicações esperar? In: GERHARDT, A.F.L.M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 181-208.

SILVA, N.; TRAMALLINO, C. O ensino do idioma espanhol no Brasil pós BNCC e reforma do ensino médio: seus impactos na carreira de letras e nas relações do Brasil com seus vizinhos. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

SILVA, P. V. B.; TEIXEIRA, R.; PACIFICO, T. M. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as? In: FERREIRA, A. J (org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes, 2014. p. 23-45.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. 361 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Inventário*, Salvador, n. 5, 2005.

SIQUEIRA, D. S. P. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de LE. In: ASSIS-PETERSON, A. A. de.; BARROS, S. M. (org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 225-253.

SIQUEIRA, D. S. P.; SOUZA, J. S. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor. *Estudos linguísticos e literários*, n. 50, 2014. p. 31-64.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-353.

SMITH, A. *Mudanças e/ou permanências: relações étnico-raciais no livro didático de língua inglesa*. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2013.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

STRAUBHAAR, R. The stark reality of the ‘White Saviour’ complex and the need for critical consciousness: a document analysis of the early journals of a Freirean educator. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, v. 45, n.3, 2015. p. 381–400.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista eletrônica do Instituto de Humanidades*. Volume VII, nºXXVI, 2008.

TWINE, F. W. A White Side of Black Britain: The Concept of Racial Literacy. *Ethnic and Racial Studies*. v. 27, n. 6, 2004. p. 878–907.

VALA, J. Racismos: Representações sociais, preconceito racial e pressões normativas. In: JESUÍNO, J.; MENDES, F.; LOPES, M. (org.). *As representações sociais nas sociedades em mudança*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 153-183.

VON ESCH, K.S.; MOTHA, S.; KUBOTA, R. Race and language teaching. *Language Teaching*, v. 53, n. 4, 2020. p. 391–421.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARE V. (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307 – 338.

WRAY, M. Pondo a “ralé branca” no centro: implicações. In: WARE, V. (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond. 2004. p. 283-305.