



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Romar Souza Dias

**ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO SUPERIOR: ANALISANDO
CONCEITOS DE IDENTIDADES DE RAÇA E DE CLASSE POR UMA
PERSPECTIVA CRÍTICA**

Brasília-DF
2021



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Romar Souza Dias

**ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO SUPERIOR: ANALISANDO
CONCEITOS DE IDENTIDADES DE RAÇA E DE CLASSE POR UMA
PERSPECTIVA CRÍTICA**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de **Doutor em
Linguística** à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade de Brasília.

Orientadora: Professora Doutora F. Cordelia Oliveira da Silva

Brasília – DF
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a)

Souza Dias, Romar
SS729e Ensino de inglês no contexto superior: analisando
conceitos de identidades de raça e de classe por uma
perspectiva crítica / Romar Souza Dias; orientadora
Francisca Cordelia Oliveira da Silva. Brasília, 2021.
238 p.

Tese (Doutorado em Linguística: linguagem e
sociedade) - Universidade de Brasília, 2021.

1. Discurso. 2. Ideologia. 3. Classe. 4. Raça. 5.
Prática Pedagógica. I. Silva, Francisca Cordelia
Oliveira da, orientadora. II. Título.

**Ensino de inglês no Contexto Superior: Analisando Conceitos de
Identidades de Raça e de Classe por uma Perspectiva Crítica**

Romar Souza Dias

BANCA EXAMINADORA

.....
Professora Doutora Francisca Cordelia Oliveira da Silva (Orientadora)

.....
Professora Doutora Aparecida de Jesus Ferreira (Membro externo)

.....
Professor Doutor Fernando Cesar Melo de Oliveira (Membro interno)

.....
Professor Doutor Kleber Aparecido da Silva (Membro Interno)

.....
Professora Doutora Janaína de Aquino Ferraz (Suplente)

A minha mãe, Ana.
Ao meu pai, José Carlos (em memória).
A minha esposa, Gabriela.
Aos meus filhos, Eduardo e Ana Lis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, pelo simples fato de minha existência.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Língua – PPGL, da Universidade de Brasília, pela colaboração em meu processo de formação, em especial, a minha querida orientadora, professora Doutora Cordelia Oliveira, com quem tanto aprendi nesses quatro anos de pesquisa de doutoramento.

Agradeço a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI, aos professores e aos alunos colaboradores desse estudo, sem os quais, não seria possível a realização desta investigação.

Agradeço a Kleber Silva, pesquisador negro, com quem muito me identifiquei e no qual vi a possibilidade de calgar espaços sociais melhores.

Agradeço a minha família, em especial a minha esposa, Gabriela, que sempre disposta, apesar de seus muitos afazeres diários, reservava um tempinho para ouvir as minhas angústias, as minhas alegrias: os resumos de meus achados teóricos, etc. De forma direta me deu todo o apoio psicológico necessário para que eu pudesse me dedicar aos estudos e à escrita desta tese de forma aprazível.

Agradeço aos meus filhos, Eduardo e Ana Lis, que sempre me fizeram refletir sobre a importância da vida, sobre seus valores de forma a conduzi-la com mais leveza.

Agradeço a minha mãe, Ana, que, apesar da pouca formação formal, sempre me ensinou que o estudo é o caminho para um futuro melhor.

Agradeço aos meus irmãos, André, Nivaldo e Sonaide que sempre estão ao meu lado.

Agradeço ao meu amigo, Nonato, pela amizade, pelo apoio, pelas prosas agradáveis sobre o nosso querido nordeste nos raríssimos momentos em que nos encontrávamos na UnB.

Agradeço também aos amigos, Toim, Leozão, Julim e Eliel, com quem espairecia a mente naqueles raros momentos de churrasquinhos aos fins de semana. As nossas conversas casuais, embora poucas durante todo esse processo, foram muito importantes para que eu pudesse recarregar a bateria mental e retornar ao trabalho com as sinapses fortalecidas.

Agradeço ao grupo de pesquisa CNPq “Língua, Discurso e Representação” da Universidade de Brasília pelas excelentes discussões teóricas que muito contribuíram para eu me tornar o profissional que hoje sou.

Por fim, **agradeço** Ao Programa de Apoio à Capacitação Docente – PAC da Universidade do Estado da Bahia – UNEB que permitiu o financiamento desta pesquisa.

Emancipate yourselves from mental slavery [...]. None but ourselves can free our minds. How long shall they kill our prophets, while we stand aside and look? Some say it is just a part of it. We've got to fulfill the book. Won't you help to sing another song of freedom?
(Redemption Song, **Bob Marley**)

RESUMO

Esta pesquisa tem como escopo central compreender a forma como discursos e ideologias, veiculados nas aulas de inglês, no contexto de ensino superior, influenciam a prática pedagógica de professores dessa língua. O estudo defende a tese de “os discursos e as ideologias presentes nas aulas de inglês do contexto superior apresentam estereótipos identitários que se configuram como empecilhos ao processo de ensino de inglês quando se considera a raça e a classe daqueles que dessa língua desejam apropriar-se”. Para alcançar essa tese, foram aplicados questionários aos colaboradores deste estudo, alunos e professores; algumas das aulas dos professores colaboradores foram observadas e a coleção do livro didático *Top Notch* foi analisada, por ser adotada na instituição de ensino superior, *locus* desta pesquisa. O *corpus* é analisado para contemplar o objetivo geral, compreender a forma como o discurso e as ideologias veiculados nas aulas de inglês observadas influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores, seguido de três objetivos específicos, a saber: identificar estereótipos identitários de classe e de raça nos livros didáticos selecionados e analisar como esses estereótipos são apresentados; explicar a maneira como as ideologias e os discursos presentes nas aulas de inglês influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores e; analisar as identidades dos atores colaboradores com o intuito de percebê-las e problematizá-las em relação ao processo de ensino de inglês. Para tanto, os conceitos de Análise de Discurso Crítica, de Identidades e de Ideologia são abordados. A metodologia é qualitativa e as categorias de análise são aquelas propostas por Fairclough (2003) e por Thompson (1995). Os resultados mostram que os discursos e as ideologias, ao permear o discurso do livro didático, influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores, dificultando, dessa forma, o processo de aprendizagem de inglês de alunos negros, uma vez que os padrões linguísticos e culturais apresentados, ao contemplar majoritariamente as narrativas da hegemonia racial branca, excluem as outras variantes desse processo.

Palavras-chave: Discurso, Ideologia, Classe, Raça, Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This research has as central scope to understand how discourses and ideologies, conveyed in English classes in the context of higher education, influence the pedagogical practice of professors of this language. The study defends the thesis that “the discourses and ideologies present in English classes in the higher education context present identity stereotypes that are configured as obstacles to the English teaching process when considering the race and the class of those who wish to master this language”. To reach this thesis, questionnaires were applied to the collaborators of this study, students and professors; some of the classes of the collaborating professors were observed and the Top Notch textbook collection was analyzed, as it is adopted in the higher institution, locus of the research. The corpus is analyzed to contemplate the general objective, to understand how the discourse and ideologies conveyed in the observed English classes influence the pedagogical practice of the collaborating professors, which is followed by three specific objectives, namely: 1) to identify stereotypes of class and race in the selected textbooks and to analyze how these stereotypes are presented; 2) to explain how the ideologies and discourses present in English classes influence the pedagogical practice of the collaborating professors and; 3) to analyze the identities of the collaborating actors in order to understand and discuss them in relation to the English teaching process. Therefore, the concepts of Critical Discourses Analysis, Identity and ideology are approached. The methodology is qualitative and the analytical categories are those proposed by Fairclough (2003) and by Thompson (1995). The results show that discourses and ideologies, by permeating the textbook discourse, influence the pedagogical practice of the collaborating professors, hindering, in this way, the English learning process of black students, once the linguistic and cultural patterns presented, by mainly contemplating the narratives of the white hegemony, exclude the other variants of this process.

Keywords: Discourse, Ideology, Class, Race, Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

1. Autora	39
2. Autor	40
3. <i>Top Notch Fundamentals</i>	41
4. <i>Top Notch 1</i>	42
5. <i>Top Notch 2</i>	43
6. <i>Top Notch 3</i>	44
7. Dicas de ensino	45
8. Mensagem ao professor	46
9. <i>Digital components</i>	48
10. <i>Learning objectives</i>	49
11. <i>Family</i>	51
12. <i>Review</i>	52
13. <i>Writing Booster</i>	57
14. <i>Names and Occupations</i>	58
15. <i>Going out</i>	59
16. <i>Activities</i>	60
17. <i>Descriptions reading habits</i>	60
18. No restaurante	92
19. <i>International Buffet</i>	96
20. Momentos em família	97
21. Hábitos de leitura	97
22. Profissões	105
23. Cuidado pessoal e aparência	108
24. De férias	111
25. Artistas famosos	118
26. Entrevista sobre cultura global	122
27. Profissões	126
28. Entretenimento	130
29. No restaurante (I)	132
30. No restaurante (II)	133
31. Profissões	138
32. Narrativas	141

LISTA DE TABELAS

1. Atores e práticas sociais	113
2. Atores negros e atores brancos	114

LISTA DE QUADROS

1. Semestre 2019.1	32
2. Pós-graduação <i>latu senso</i> semestre 2019.1	32
3. Pós-graduação <i>strictu senso</i> semestre 2019.1	33
4. Numero de docentes por titulação	34
5. Questionário discente	63
6. Questionário docente	64
7. Temáticas	98
8. Temáticas e práticas sociais	99
9. Temáticas e atores	100
10. Temáticas e atores	103
11. Temáticas: atores negros e atores brancos	103
12. Atores negros e atores brancos	114
13. Conteúdos da professora Raquel	163
14. Conteúdos do professor Henrique	164
15. Competências e habilidades	167
16. Excerto 01	169
17. Excerto 02	169
18. Excerto 03	170
19. Excerto 01	171
20. Excerto 02	172
21. Excerto 03	172
22. Autodeclaração	191
23. Situação socioeconômica familiar	193
24. Situação socioeconômica e educação	197
25. Situação socioeconômica e educação	197

LISTA DE SIGLAS

ADC	Análise de discurso Crítica
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CLC	Consciência Linguística Crítica
CONSU	Conselho Universitário
CEFR	<i>Common European Framework of Reference</i>
ESL	<i>English as Second Language</i>
EFL	<i>English as Foreign Language</i>
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
INB	Indústrias Nucleares do Brasil
OIJJ	Órgão Iniciativa por um Justiça Igualitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PTDRS	Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TRC	Teoria Racial Crítica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília
UEFS	Universidade de Feira de Santana
UESC	Universidade de Santa Cruz
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UESB	Universidade do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1. O CAMINHO A PERCORRER	19
1.1 Apresentação dos elementos estruturadores do percurso investigativo	21
1.2 Sobre o conceito de racismo	23
1.3 Sobre o conceito de raça	24
1.4 Sobre o conceito de classe	25
1.5 Diferenças raciais revelam desigualdades sociais	27
1.6 Ensino de línguas e a questão racial (a tese em tela): compreensão do lugar do negro no âmbito educacional	28
1.7 Detalhamento do <i>corpus</i>	30
1.7.1 O contexto e o motivo da pesquisa	31
1.7.2 O motivo da pesquisa	34
1.7.3 Sobre os livros didáticos	39
1.7.4 Sobre a observação participante	62
1.7.5 Sobre os questionários	63
1.7.6 Sobre os colaboradores da pesquisa e o processo de coleta dos dados	65
1.8 Metodologia: natureza da pesquisa	67
1.8.1 A metodologia de análise: sua relação com os objetivos da tese	69
1.8.2 Categorias analíticas	71
1.9 Organização da tese	77
1.10 Conclusões preliminares	78
2 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: APORTES TEÓRICOS E ANALÍTICOS	79
2.1 Análise de Discurso Crítica: revisitando conceitos – chave	80
2.2 Discurso e sociedade	81
2.3 O texto como um produto da prática social	83
2.4 O texto e seus elementos constitutivos	84
2.5 Vocabulário e léxico	85
2.6 Léxico e sintaxe	86
2.6.1 Aspectos representacionais: exclusão e inclusão de atores sociais	87
2.6.2 Representações concretas e abstratas de eventos sociais	88
2.6.3 Recontextualização: intertextualidade e interdiscursividade	89
2.7 Identidade de raça e de classe nos livros didáticos	93
2.7.1 As temáticas e os atores	94
2.7.2 Organização dos dados	94
2.7.3 O que as temáticas e os atores sugerem?	100
2.8 Sobre as narrativas	117
2.8.1 O que as narrativas sugerem?	118
2.8.2 A branquitude como norma: o poder do silenciamento	122
2.8.3 A branquitude como norma: o poder da representatividade	126
2.8.4 A branquitude como norma: o poder da performatividade	130

2.8.5 A branquitude como norma: exclusão e invisibilização	138
2.8.6 O poder da branquitude: questionar é preciso	141
2.9 Conclusões preliminares	144
3 DISCURSO E IDEOLOGIA: APONTAMENTOS TEÓRICOS E ANALÍTICOS	147
3.1 O papel do discurso na contemporaneidade e a responsabilidade do analista crítico de discurso	149
3.2 Conceito de Ideologia	149
3.2.1 Ideologia: a dupla orientação do discurso	153
3.3 Discurso e ideologia: significados acional, representacional e identificacional	154
3.4 Modos de operação da ideologia	156
3.5 Análise da prática do professores colaboradores: sobre a sequencia didática	162
3.5.1 Sobre os conteúdos e os objetivos	162
3.6 Sobre a prática pedagógica: o que os dados revelam?	166
3.7 Sobre a prática pedagógica da professora Raquel e do professor Henrique	168
3.7.1 Excertos da prática pedagógica da professora Raquel	168
3.7.2 Excertos da prática pedagógica do professor Henrique	171
3.8 Análise e discussão dos dados	173
3.9 Considerações preliminares	182
4 A NECESSIDADE DE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O NOSSO LUGAR DE LUTA FRENTE AO RACISMO	184
4.1 Sobre a pressuposição: algumas reflexões	187
4.2 Análise e discussão dos dados	190
4.3 Identidades de raça e de classe e desigualdade social	192
4.4 Educação e identidades de raça e de classe	193
4.5 Investimento na aprendizagem de inglês: desejo por legitimidade e reconhecimento social	198
4.6 Consciência Linguística Crítica: agência e ensino emancipatório	202
4.7 Consciência Linguística Crítica e educação	203
4.8 Teoria Racial Crítica e ensino de línguas: alguns apontamentos	204
4.9 Agência e ensino emancipatório: o que os dados nos dizem?	205
4.10 Conclusões preliminares	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS	216
APÊNDICES	226
ANEXOS	236

APRESENTAÇÃO...

Este trabalho, intitulado: **Ensino de inglês no contexto superior: analisando conceitos de identidades de raça e de classe por uma perspectiva crítica** objetiva analisar discursos e ideologias presentes nas aulas de inglês da UNEB, Campus VI e a forma como eles influenciam o processo de ensino desse idioma. O estudo em tela defende a tese de que **os discursos e as ideologias presentes no contexto de ensino superior apresentam estereótipos identitários que se configuram como empecilhos ao processo de ensino de inglês quando se considera a raça e a classe daqueles que dessa língua desejam apropriar-se.**

Para buscar formas de responder a esta tese, analisarei quatro livros didáticos da coleção *Top Notch*, adotada no curso de Letras Inglês e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI, observarei algumas das aulas de língua inglesa da referida instituição de Ensino Superior e aplicarei questionários para docentes e discentes colaboradores da pesquisa.

Esse *corpus* será analisado com o intuito de atender aos objetivos propostos, a saber:

- Objetivo geral:

Compreender a forma como o discurso e as ideologias veiculados nas aulas de inglês observadas influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores.

- Objetivos específicos:

a) Identificar estereótipos identitários de classe e de raça nos livros didáticos selecionados e analisar como esses estereótipos são apresentados;

b) Explicar a maneira como as ideologias e os discursos presentes nas aulas de inglês influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores e;

c) Analisar as identidades dos atores colaboradores com o intuito de percebê-las e problematizá-las em relação ao processo de ensino de inglês.

Nos capítulos que compõem este estudo, refletirei sobre questões relacionadas ao discurso e à ideologia. Enfatizarei a importância de compreendermos os diversos campos sociais, especialmente o educacional, como esferas de construção de estereótipos que sustentam desigualdades sociais. Faço isso com a concepção de que, assim como preconizam os princípios norteadores da Análise de Discurso Crítica, os diversos atores sociais tendem a

representar a realidade social de diferentes maneiras, de acordo com as suas visões de mundo, derivadas de suas experiências que, por sua vez, são originárias das posições identitárias das quais fazem uso.

Para tanto, adotarei as seguintes orientações teóricas:

- a) **Análise de Discurso Crítica:** Fairclough (1992a, 2003, 2008); Chouliaraki e Fairclough (1999); Fowler (1996); Kress (1996,1998); van Dijk (2008); Clark *et al* (1992); Clark e Ivanic (1999).
- b) **Identities de raça e de classe:** Davies e Harré (1999); Certeau (1984) e Archer (2004); Castells (2010); Munanga (2004); Schwarcz, (1993), Todorov (1993); Guimarães (1999); Ribeiro (2019); Almeida (2019); Bourdieu, 1979; Bourdieu e Passeron (1977); Dimaggio (1982); Gao (2010); Block (2013).
- c) **Ideologia:** Thompson (1995 [1990]); van Leeuwen (1997); van Dijk (2008); Zizek (1999).
- d) **Livros didáticos e formação de professores:** Ferreira (2006; 2014; 2015), Tílio (2006, 2012), Freire (2007; 2011); Dei (2000).

Cada capítulo que compõe esta tese inicia-se, na introdução, com um relato em que apresento algumas de minhas experiências com o racismo. Faço isso com o intuito de não apenas denunciar as desigualdades sociais, mas também como uma forma de partilha de experiências que acredito ser sinônimo de orgulho e de pertencimento a um coletivo negro forte, resistente a instituições racistas que nos querem impor uma identidade deslegitimada. Mesmo que não estejamos lá para contemplá-lo, escrevo esses relatos com a esperança de que um futuro melhor é possível: um futuro melhor em que não haja mais na sociedade brasileira a presença de atores racializados.

Nesse ponto, gostaria, portanto, de mencionar algumas investigações que precederam a esta pesquisa e que me influenciaram a desenvolver o presente estudo, pois, acredito que esses trabalhos (juntamente ao que eu aqui desenvolvo) fazem parte de uma discussão profícua que deve ser pensada atrelada a contextos específicos de interação regidos por relações de poder e de ideologia, no qual os atores fazem-se presentes, ora ratificando estruturas cristalizadas, ora resistindo (a) e ressignificando tais estruturas. Entre as várias pesquisas, destaco:

- i) a dissertação de mestrado, apresentada ao PGLA - UnB, em 2016, por Gabriel Nascimento dos Santos, intitulada: E a história não acabou...: a representação da identidade de

classe social no livro didático de língua inglesa, sob a orientação da professora doutora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade;

ii) a dissertação de mestrado, apresentada ao PGLA - UnB, em 2013, por Marcelo Souza Santos, intitulada: a construção de identidades no livro didático de línguas estrangeiras: uma perspectiva crítica, também sob a orientação da professora doutora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade;

iii) a tese de doutorado, apresentada ao PPGL - UnB, em 2009, por F. Cordelia Oliveira da Silva, intitulada: A construção social de identidades étnico-raciais: uma análise discursiva do racismo no Brasil, sob a orientação da professora Josenia Antunes Vieira;

iv) a tese de doutorado, apresentada ao PPGL – PUC-RJ, em 2006, por Rogério Casanovas Tílio, intitulada: O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: Culturas, identidades e pós-modernidade, sob a orientação da professora doutora Lúcia Pacheco de Oliveira e;

v) o livro organizado pela professora Aparecida de Jesus Ferreira, em 2014, intitulado: As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos. Esse livro consta de duas partes (oriundas de pesquisa de dissertação e/ou doutorado): a primeira apresenta três pesquisas que investigam as políticas do livro didático sob o crivo de identidades sociais e a segunda apresentam sete pesquisas que investigam questões identitárias e ensino de línguas.

Apresentada a tese, no capítulo que segue, apresento o referencial metodológico em que delinheiro as questões-chave que nortearão o presente estudo em tela.

1 O CAMINHO A PERCORRER ...

Para começar: definindo o meu lugar de fala

Recordo-me muito bem de que, desde pequeno, na hora cívica, quando frequentava a então segunda série do ensino fundamental, com apenas 08 anos de idade, ouvia o discurso: “O Brasil é um país de misturas de povos. Aqui, todos nós vivemos harmoniosa e alegremente, independentemente de raça, cor, classe e religião”. E como o ouvia com frequência! Porém, minhas experiências com os colegas de classe e com o mundo social exterior à escola iam de encontro àquele discurso. Via que algo estava errado, muito errado! Mas não sabia explicar o que era. (Fonte: O AUTOR, 2021)

Este relato de minha terceira infância ratifica o fato de que é na escola e também na família que primeiro aprendemos a enxergar as raças. Quando criança, tive o gosto amargo de perceber o lugar a mim reservado no ambiente escolar e também em outros lugares sociais por onde transitava. Os olhares a mim direcionados, os comportamentos a mim dispensados, bem como outras manifestações corpóreas/semióticas traduziam na maioria das vezes a reprovação sobre alguma opinião que emitia. Esses olhares estavam presentes quando participava das brincadeiras e das festinhas nas escolas, quando brincava com amigos e colegas nas ruas, quando conversava com familiares, etc. Enfim, sempre me perseguiram onde estivesse! E assim, fui crescendo... Entrei na vida adulta saboreando essas terríveis experiências!

Porém, em casa, minha mãe sempre me encorajava a estudar. E lendo um livro aqui, lendo um livro ali, consegui terminar o ensino médio a duras penas, pois trabalhava muito durante o dia para ajudar nas despesas de casa e estudava à noite. Dois anos depois do término da educação básica, prestei o vestibular e consegui ingressar na universidade. Comecei a estudar muito! Assim que concluí o ensino superior, fiz mestrado em Linguística Aplicada. No mestrado, tive a oportunidade de entrar em contato com a literatura das Identidades Sociais e da Análise de Discurso Crítica - ADC. De posse desse conhecimento, descobri que o problema não estava em mim, mas no comportamento das outras pessoas. Comportamento esse, influenciado por estruturas sociais cristalizadas que influenciam os atores de modo a comprometer suas relações com as outras pessoas.

O conhecimento dessa teoria empoderou-me. Fez-me compreender qual o meu lugar de luta e qual o meu lugar de fala na hierarquia das classes sociais no Brasil. Esse lugar ao qual faço menção traduz a localização dos diversos grupos sociais dentro de uma estrutura de poder bem organizada, normatizada e naturalizada.

Pensar a nossa identidade étnico-racial no contexto brasileiro é um processo doloroso, uma vez que somos constantemente associados a todo tipo de estereótipo negativo, porém, necessário, caso almejemos equidade social. Por meio de processos culturais de embranquecimento, o racismo tenta construir a nossa subjetividade de forma subalterna. Isso, a meu ver, enfraquece a nossa autoestima, o nosso senso de pertencimento e, conseqüentemente, a maneira como compreendemos o que entendemos por realidade social. Dessa forma, conhecer as estratégias ideológicas que o racismo usa para tentar nos manter em posições marginalizadas é essencial para exercermos agência nos eventos sociais específicos em que interagimos quotidianamente.

Com respeito a nossa coletividade, faço alusão a negros¹ que se pensam e se aceitam como negros, pois acredito que aqueles que voluntaria ou involuntariamente queiram se aproximar dos brancos, mas a cor da pele os impede, não são negros! Estão no limbo racial, descrito por Fanon (1980), como o lugar em que pessoas de peles negras usam máscaras brancas. Essas pessoas, penso, precisam refletir criticamente sobre a sua condição identitária, o que implica o processo de reconhecimento, de se fazer parte de um grupo étnico-racial. A autoidentificação, a meu ver, pode revelar uma atitude positiva de pertença, de vínculo, relacionada a valores, à cultura, à religião e ao modo de ver a vida com mais respeito e dignidade. Aceitar-se como parte desse grupo pode revelar também um posicionamento direto e firme frente ao contexto brasileiro racista que nos quer impor uma identidade desprovida de legitimidade.

Haveria contradição caso houvesse consciência identitária sem desejo de emancipação social. Pois a primeira implica a segunda. A consciência implica um passo em direção ao caminho que conduz ao empoderamento. Torna-se significado de comprometimento mútuo para o desmantelamento de forças sociais iníquas. Forças essas que tentam fazer de nossa pigmentação sinônimo de subserviência. Portanto, não nos resta outro caminho, senão interpretar a nós mesmos a partir de nossos projetos sociais e políticos que levam em conta nossas experiências e anseios. Somente nós conseguiremos esse feito! Sermos interpretados por outros e acreditarmos piamente nessa interpretação está a serviço de um projeto racial hegemônico. Acredito que uma empreitada de resistência só é possível quando tivermos plena consciência de nossa condição social, enquanto negros.

Hoje, como aluno de doutorado, entendo a discrepância que havia entre o discurso que ouvia na escola e a minha experiência na condição de estudante negro e pobre. Afirmando o

¹ Negros, embora grafado no masculino, faz referência a todos que possuem a cor da pele preta/escuro independentemente de gênero e de orientação sexual.

meu lugar de fala, entendo que é urgente conhecermos os princípios que norteiam teorias raciais críticas que desafiam a normatividade que sustenta o *status quo* que rege a sociedade brasileira. O referencial teórico e metodológico da ADC é uma excelente fonte de conhecimento, capaz de desenvolver nossa reflexividade crítica para resistirmos a identidades deslegitimadas e estigmatizadas pelas quais os espaços sociais tentam nos normatizar o tempo todo.

Esta narrativa autorreflexiva faz-se necessária como introdução a este capítulo, pois marca o lugar de onde eu falo e escrevo bem como apresenta, embora implicitamente, o motivo que me levou a desenvolver o presente estudo. Dito isto, apresento os elementos sobre os quais esta pesquisa se assenta.

1.1 Apresentação dos elementos estruturadores do percurso investigativo

Esta pesquisa, intitulada: **Ensino de línguas no contexto superior: analisando conceitos de identidades de raça e de classe por uma perspectiva crítica**, objetiva compreender como os discursos e as ideologias presentes nas aulas de inglês do contexto superior influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores. Defende a tese de que **os discursos e as ideologias presentes no contexto de ensino superior apresentam estereótipos identitários que se configuram como empecilhos ao processo de ensino de inglês quando se considera a raça e a classe daqueles que dessa língua desejam apropriar-se.**

Para contemplar a tese que defendo neste estudo, analisarei o discurso da coleção do livro didático *Top Nocht*, composta por quatro volumes, adotada no curso de Letras Inglês e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI. Observarei também 20 aulas de língua inglesa na referida instituição de Ensino Superior e aplicarei questionários aos atores colaboradores da pesquisa com o intuito de identificar quais discursos e ideologias são ali veiculados e como podem direcionar o processo de ensino de inglês.

Esse *corpus* será analisado com o intuito de contemplar os objetivos que norteiam esta pesquisa, a saber:

- Objetivo geral:

Compreender a forma como o discurso e as ideologias veiculados nas aulas de inglês observadas influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores.

- Objetivos específicos:

a) Identificar estereótipos identitários de classe e de raça nos livros didáticos selecionados e analisar como esses estereótipos são apresentados.

b) Explicar a maneira como as ideologias e os discursos presentes nas aulas de inglês influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores e,

c) Analisar as identidades dos atores colaboradores com o intuito de percebê-las e problematizá-las em relação ao processo de ensino de inglês.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos:

- No primeiro, trato da questão metodológica em que apresento os elementos estruturadores do percurso investigativo.
- No segundo capítulo, apresento a fundamentação teórica que embasa a análise do *corpus*. Nessa parte, abordo a ADC como aporte teórico e metodológico. Discuto a questão da construção das identidades sociais e analiso os livros didáticos com o intuito de contemplar o primeiro objetivo de pesquisa.
- No terceiro capítulo, abordo a questão teórica da ideologia, relacionando-a aos conceitos da ADC e analiso o lugar chamado sala de aula com o objetivo de atender o segundo objetivo de pesquisa.
- No quarto capítulo, para atender o objetivo de número três, apresento os colaboradores e problematizo questões referentes à identidade e ao ensino. Para tanto, discuto a proposta teórica de agência, relacionando-a aos conceitos de identidades de projeto e de resistência. Adoto o conceito de Consciência Linguística Crítica – CLC (CLARK *et al*, 1990, 1991; FAIRCLOUGH, 1992a; CLARK e IVANIC, 1999) como condição necessária e como recurso pedagógico para o exercício de agência docente e para a construção de uma educação antirracista.

As orientações teóricas que adoto são as seguintes:

a) Para **Análise de Discurso Crítica**: Fairclough (1992a, 2003, 2008); Chouliaraki e Fairclough (1999); Fowler (1996); Kress (1996,1998); van Dijk (2008); Clark *et al* (1992); Clark e Ivanic (1999).

b) Para **Identidades de classe e de raça**: Davies e Harré (1999); Certeau (1984) e Archer (2004); Castells (2010); Munanga (2004); Schwarcz (1993), Todorov (1993); Guimarães (1999); Ribeiro (2019); Almeida (2019); Bourdieu (1979); Bourdieu e Passeron (1977); Dimaggio (1982); Gao (2010); Block (2013).

c) Para **Ideologia**: Thompson (1995 [1990]); van Leeuwen (1997) van Dijk (2008); Zizek (1999).

d) Para **Livros didáticos e formação de professores**: Ferreira (2006; 2014; 2015), Tílio (2006, 2012), Freire (2007; 2011); Dei (2000).

Antes de introduzir os elementos metodológicos de forma pormenorizada, abordo a concepção de racismo, de raça e de classe que embasam esta tese. Apresento também dois pontos que considero fundamentais para a condução desta pesquisa e que, consequentemente, me ajudarão a contemplar os objetivos propostos. Esses pontos dizem respeito à relação entre diferenças raciais e desigualdades sociais e a compreensão do lugar do negro no contexto educacional.

1.2 Sobre o conceito de racismo

O conceito de racismo que adoto nesta tese está de acordo com a visão de Silva (2019) que o concebe como estrutura. Ao abordar esse conceito, Silva (*op. cit.*) afirma que qualquer tipo de abordagem analítica que não contempla racismo como algo estrutural são apenas modos parciais de compreensão social, portanto métodos de análise incompletos e falhos, pois não conseguem abordar uma explanação plausível dos sintomas sociais.

Segundo o autor (2019, p. 15), mesmo variando de contexto para contexto, de acordo com as circunstâncias sociohistóricas, culturais e econômicas, o objetivo único do racismo é mantido: o de excluir, o de segregar e o de eliminar grupos minoritários. O autor (*op. cit.*, p.15) salienta que foi a partir da invenção das raças que o racismo ganhou dinâmica e passou a fornecer para qualquer sociedade “o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência”. Sobre o conceito de raça, o subtópico seguinte traz mais informações.

1.3 Sobre o conceito de raça

O conceito de raça que adoto nesta tese está de acordo com os preceitos da psicologia social e da psicanálise (SCHUCMAN, 2012; SOUZA, 1983) em diálogos com a visão de alguns teóricos como Schwarcs (1993), Guimarães (1999), Todorov (1993), Munanga (2004), dentre outros que também compreendem raça como uma construção sociohistórica, efetiva para ratificar e reproduzir posições sociais tanto simbólicas quanto materiais para brancos e negros no contexto brasileiro. De acordo com Munanga (2004) e Todorov² (1993), a ideia de raça, ao classificar os seres humanos, ora por questões culturais, ora por questões biológicas, sempre carregou em seu bojo estratégias ideológicas que têm por objetivo fins econômicos.

Compreendemos, dessa forma, que apoiada em diferenças fenotípicas e culturais e ratificada pela antropologia sociocultural, as raças foram criadas, primeiramente, como justificativa para a exploração dos povos não brancos. Posteriormente, esse conceito ganha uma ampla dimensão simbólica que relega os não brancos e as suas culturas aos espaços marginais simbólicos da sociedade global. Assim, a raça adquire o *status*, o poder de definir o lugar social dos não brancos e do branco, enquanto categorias racializadas.

Como uma estrutura de poder hegemônica bem organizada, a raça perpassa outras categorias sociais, legitimando-as ou não. No que diz respeito à classe social no contexto brasileiro, por exemplo, a raça, ao perpassá-la, configura-se como um instrumento que cria as condições necessárias para a estabilização das desigualdades. Quero ressaltar também que, segundo a visão de Souza (1983) e de Almeida (2019), ao criar as condições para a estabilização das desigualdades, esse construto simbólico age primeiramente sobre o imaginário coletivo alterando a forma como os atores relacionam-se consigo mesmos e com as outras pessoas. São os estereótipos e os estigmas que constroem as marginalizações simbólicas que, por sua vez, materializam-se em todo tipo de exclusão social que nos aflige, a todo instante. Nas palavras de Schucman (2012, p. 35),

A representação negativa ou não representação dos grupos minoritários dentro de uma sociedade atua de forma perversa sobre a própria subjetividade da vítima: a própria autodepreciação torna-se um dos mais fortes instrumentos de opressão sobre os sujeitos pertencentes a grupos cuja imagem foi deteriorada. Portanto, o reconhecimento incorreto ou não reconhecimento de uma identidade

² Para uma abordagem do conceito histórico de raça, ler Munanga (2004), Schwarcz, (1993) e Todorov (1993), citados nas referências.

marca suas vítimas de forma cruel, subjugando-as através de um sentimento de incapacidade, ódio e desprezo contra elas mesmas [...].

De acordo com o comentário de Schucman (*op. cit.*), compreendemos que raça, por essa perspectiva, é um mecanismo de poder que age sobre a nossa mente, pois tenta minar a nossa autoestima, o nosso senso de pertencimento. Ao fazer isso, esse mecanismo, tenta nos excluir não apenas de nosso senso identitário individual e de pertença, mas também dos bens materiais e dos bens simbólicos deles decorridos. Vejamos mais sobre essa questão no subtópico seguinte.

1.4 Sobre o conceito de classe

Não é interesse meu traçar um panorama histórico sobre classe social, começando pelos estudos realizados por Marx e Engels. Tenho consciência de que qualquer estudo que aborde esse tema está, de certa forma, associado ao trabalho pioneiro desses filósofos. Para esta tese, portanto, apresento uma releitura de classe, tendo por base, outros aspectos talvez não observados pela corrente marxista: produzida pelo campo econômico, o conceito de classe social configura-se como uma arena que sofre influência da esfera cultural e discursiva.

O campo econômico ao qual me refiro está associado aos estudos de Block (2013). Ao fazer referência ao poder de alienação da força de trabalho proposto pelo autor, relaciono esse conceito ao estigma social de raça. A alienação se dá ao trabalhador, quando ele, ao ser parcialmente esvaziado de sua subjetividade, é associado a posições estigmatizadas. Apesar de Block (*op.cit*) não abordar o elemento de raça, acho pertinentes os seus achados, pois o campo material da sociedade brasileira tem cores, é uma arena de privilégios construídos sobre a alienação e a exclusão de grupos minoritários.

Para o estudo que proponho, o campo econômico é uma das arenas promissoras para análise, pois é através dele que o racismo consegue sustentar as desigualdades sociais entre negros e brancos. O campo econômico pode restringir e/ou alargar a forma que os atores percebem a si mesmos e ao seu entorno social. É nesse ponto que os capitais culturais são construídos de forma arbitrária. Esta asserção está de acordo com a visão teórica de Bourdieu (1979) e Bourdieu e Passeron (1977), em diálogo com estudos realizados por outros sociólogos, a exemplo, Dimaggio, 1982; Gao, 2010 e Block, 2013. Esses pesquisadores também compreendem classe social como uma construção sociocultural, produzida nas relações simbólicas de poder e de ideologia.

Gao (2010, p. 67), por exemplo, ao abordar o conceito de classe, relaciona-o às práticas culturais que descrevem determinados grupos em relação a outros. Ela assevera que essas “práticas são vistas como fundamentais para a formação das classes contemporâneas”. O pensamento de Gao (*op.cit*) está relacionado ao que Bourdieu e Passeron (1977) chamam de capital cultural, os diferentes tipos de conhecimento e de crenças associados aos diversos grupos que formam qualquer tecido social contemporâneo.

Porém, Bourdieu (1979, p. 169) chama a atenção para o fato de que, por estar relacionado aos diversos grupos sociais, o capital cultural pertencente ao grupo dominante possui maior valor simbólico de troca, justamente pelo fato de esse grupo, por estar em uma posição de privilégio, ter o poder de selecionar e de controlar as informações que são propagadas para valorização de suas narrativas. Em outras palavras, o grupo dominante tem o poder de legitimar a sua cultura como a norma, o padrão a ser seguido.

Seguindo essa linha de raciocínio, Dimaggio (1982) afirma que classe, por esse viés ideológico, não se constitui como círculos fechados, mas como redes extensas relativamente abertas. Isso é corroborado por Bourdieu (1979), ao cunhar os termos *habitus* e estratégias de conversão. O primeiro refere-se à inconsciência de classe. Acredito que a construção dessa ‘inconsciência’, fruto das marcas da operação do poder emanado pelo campo econômico, torna-se uma condição fundamental para a reprodução de todo tipo de desigualdades.

O segundo refere-se, portanto, a uma dinâmica de projeção social de apropriação, acumulação, e resignificação do capital cultural de maior poder de troca. Sobre esse ponto, acredito que as estratégias de conversão são derivadas do amadurecimento da reflexão crítica de grupos marginalizados que enxergam alguns campos sociais como esferas de projeção social.

Por exemplo, o campo da educação no contexto brasileiro, arena em que esta tese se assenta, é um campo promissor. Os atores, ao apropriarem-se da forma como as ideologias são produzidas, mantidas e reproduzidas, podem desenvolver uma consciência linguística crítica capaz de conduzi-los a perceber a necessidade de refletir criticamente sobre as posições sociais a eles impostas para, a partir daí, criarem estratégias ideológicas de rompimento com os grilhões que lhes prendem aos espaços subalternos. Eu diria que essas estratégias são fundamentais para a construção de identidades sociais de resistência e de projeto.

Em resumo ao exposto sobre racismo, raça e classe, compreendo que classe social é uma estrutura que não pode ser desvinculada do crivo de raça. Partindo dessa concepção de

classe e acoplando a esse conceito a noção teórica de que o racismo é um elemento estrutural na sociedade brasileira, não podemos negar que raça perpassa outras categorias sociais, influenciando-as sobremaneira, exercendo sobre elas um desequilíbrio ainda maior ao processo simbólico valorativo dual, conforme descrito por Silva³ (2010), ao abordar a questão da construção das identidades sociais. Assim, identidade de raça e de classe, eixos chave desta pesquisa, interseccionam-se. Ao optar por agregar esses conceitos, eu os analiso de forma conjugada.

Posto isto, passo agora aos dois pontos que fundamentam o desenvolvimento desta tese.

1.5 Diferenças raciais revelam desigualdades sociais

Octávio Ianni (2004), em seu livro intitulado *Classes e raças na sociedade brasileira* discute detalhadamente a formação social do contexto brasileiro. Para ele, a raça está intrinsecamente atrelada à questão social material. De acordo com o autor, o desenvolvimento capitalista, ensejado pelo movimento colonialista, a princípio, foi o propulsor da diáspora e do holocausto negro ao redor do mundo, culminando com o construto discursivo do termo raça, termo esse que definiu o lugar da população negra e o lugar da população branca nos domínios imperialistas e em suas colônias. Essas posições estendem-se até os dias atuais.

Os estudos de Ianni (*op. cit*) são importantes para esta tese, pois, de certa forma, dialogam com as pesquisas de Block (2013). Essas concepções contribuem para lançar inteligibilidade sobre a dimensão material das consequências do racismo. Tenho consciência de que esses estudos não dão conta da dimensão cognitiva que o termo raça contempla. Porém, para esta tese, quando sinalizo a questão de classe na sociedade brasileira como consequência direta do racismo, estou abordando também, embora implicitamente, o poder que o termo raça exerce na composição de classe. Embaso-me nos estudos da psicologia social, desenvolvidos por Souza (1983) e Schucman (2012). Seria ingenuidade pensar em posições materiais, sem o entendimento de que essas posições, da forma como são distribuídas, perpassam o inconsciente coletivo; a forma como percebemos a nós mesmos e aos outros. Acredito que a ideologia que sustenta o conceito de raça da forma como apresento nesta tese é eficiente, pois influencia a forma como concebemos a nós mesmos e ao nosso entorno social, entendendo que ela tem o poder de nos relegar aos espaços marginais tanto

³ Para maiores detalhes sobre a constituição das identidades sociais, sugiro leitura, na íntegra, do livro: **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais, de Tomaz Tadeu da Silva (org). A referência encontra-se ao final desta tese.

simbólicos quanto materiais. Dessa forma, a desigualdade configura-se como realidade concreta, endêmica na sociedade brasileira, construída, mantida e camuflada nos/pelos discursos que sustentam as relações de poder entre brancos e negros.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), nós, negros, constituíamos, em termos quantitativos, naquele ano, a maior parte da população brasileira, cerca de 56,2%. Sendo a maioria da população brasileira, em termos de estatística, ainda, de acordo com os dados do IBGE, obtidos através do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), nós representamos 17% dos brasileiros mais ricos e 3/4 da população mais pobre. Em outras palavras, representamos a minoria em termos de acesso a bens materiais e imateriais de mais prestígio social. Ou seja, o conceito de raça, categoria criada socialmente a partir das lutas/imposição de poder, tem tido papel fundamental na construção de hierarquias, desigualdade e alienações que nos têm arremessado aos espaços marginais da sociedade brasileira.

Tendo em vista que o conceito de classe é um instrumento de dominação e que somado ao preconceito de raça gera discriminação, é urgente entendermos como discursos particulares constroem posições identitárias que afetam a nossa autopercepção identitária e nos excluem do acesso igualitário à distribuição dos bens sociais, aos direitos e aos deveres políticos e jurídicos. Pensar no acesso de minorias a esses bens sociais passa pelo processo de refletir sobre o nosso lugar, como negros, aos diversos âmbitos sociais que constituem a nação brasileira. No caso específico desta pesquisa, o âmbito educacional é uma esfera promissora, responsável pela desarticulação de discursos que, através de práticas secularmente naturalizadas, nos têm construído uma identidade deslegitimada. Assim, entender o espaço chamado sala de aula como um espaço de construção de identidades; identificar quais discursos são veiculados naquele espaço e de que forma esses discursos influenciam a prática social dos atores envolvidos no processo de ensino de línguas é fundamental e mais que urgente. Passemos, então, ao segundo ponto.

1.6 Ensino de línguas e a questão racial (a tese em tela): compreensão do lugar do negro no âmbito educacional

A relação entre diferenças raciais e desigualdades sociais no Brasil é uma questão complexa, fruto de um passado colonial, o mais longo da história da humanidade quando se pensa em processo de produção econômica, cujo meio de produção é a mão de obra escravizada.

Pelo fato de, no Brasil, o período colonial ter durado mais de três séculos (1500-1815), as relações sociais entre brancos e negros estruturaram-se por meio de práticas discursivas que, de forma contundente, construíram as estruturas simbólicas da sociedade brasileira: estruturas responsáveis pela criação do estigma negativo relacionado à raça negra e pela inação política do estado brasileiro em promover ações consistentes de inclusão social.

Dessa forma, práticas discursivas construídas ao longo dos séculos têm naturalizado posições identitárias para brancos e negros no contexto brasileiro. Na prática, esses discursos têm influenciado as relações sociais dos brasileiros de tal forma que os diversos campos sociais ficam comprometidos pelo estigma racial. Como consequência, o acesso a bens materiais e simbólicos torna-se escasso àqueles grupos classificados negativamente. Dentre os bens simbólicos, o acesso a uma educação de qualidade, a meu ver, torna-se primordial. É uma condição necessária para balizar a nossa compreensão sobre a forma como a sociedade estrutura-se política, cultural e economicamente. A oferta escassa ou a não oferta desse tipo de bem pode desencadear em todo tipo de alienação que, partindo pelo viés racial, abarca não somente a forma como nós, negros, compreendemos a nossa compleição física, a nossa identidade, como também o nosso entorno social. Tenho a forte compreensão de que a não oferta de uma educação de qualidade pode ser uma estratégia política, portanto econômica, de estados neoliberais racistas que, apesar de todos os custos, querem manter os seus privilégios.

Portanto, para melhor compreender esse problema, o legado social brasileiro de discriminação aos negros, considero pertinente enfatizar a urgência de mais investigações sobre o assunto. Há a necessidade de mais pesquisas, desencadeadas pelos diversos campos sociais que compõem a sociedade brasileira. Investigações essas cujo escopo procure entender quais discursos e de que forma esses discursos interferem nas relações dos atores que constituem aqueles campos sociais específicos. Acredito que o diálogo dos resultados dessas pesquisas pode ser produtivo para o entendimento sobre como os sustentáculos ideológicos discursivos constroem as estruturas simbólicas responsáveis pela produção de identidades subalternas para o nosso grupo na sociedade brasileira.

No que diz respeito a esta pesquisa, ela situa-se no campo educacional e, para tratar do tema: **Ensino de Línguas no Contexto Superior: analisando Conceitos de Identidades de Raça e de Classe por uma Perspectiva Crítica**, pretendo defender a seguinte tese: **os discursos e as ideologias presentes no contexto de ensino superior apresentam estereótipos identitários que se configuram como empecilhos ao processo de ensino de**

inglês quando se considera a raça e a classe daqueles que dessa língua desejam apropriar-se.

Parto do princípio de que o discurso sobre raça, fruto da interrelação **dialética de complexas redes discursivas**, responsável pela **manutenção estrutural** das desigualdades sociais entre brancos e negros na sociedade brasileira, corporifica-se em eventos sociais específicos. Dessa forma, acredito que o discurso de raça ratifica e reforça estruturas simbólicas que, por sua vez, produzem e reproduzem identidades estigmatizadas e estereotipadas para nós, negros. Considero ainda que esses discursos influenciam, sobremaneira, o comportamento das pessoas de modo que comprometem suas relações sociais nos eventos específicos em que interagem.

No caso desta pesquisa, acredito que a sala de aula configura-se não como um ambiente neutro de transação pedagógica, mas como uma arena em que identidades são produzidas, reproduzidas e mantidas nas/pelas **complexas relações de poder e pelas ideologias circulantes**.

Apresentados os pontos que sustentam o desenvolvimento da tese, passo, então, à pormenorização dos elementos metodológicos.

1.7 Detalhamento do *corpus*

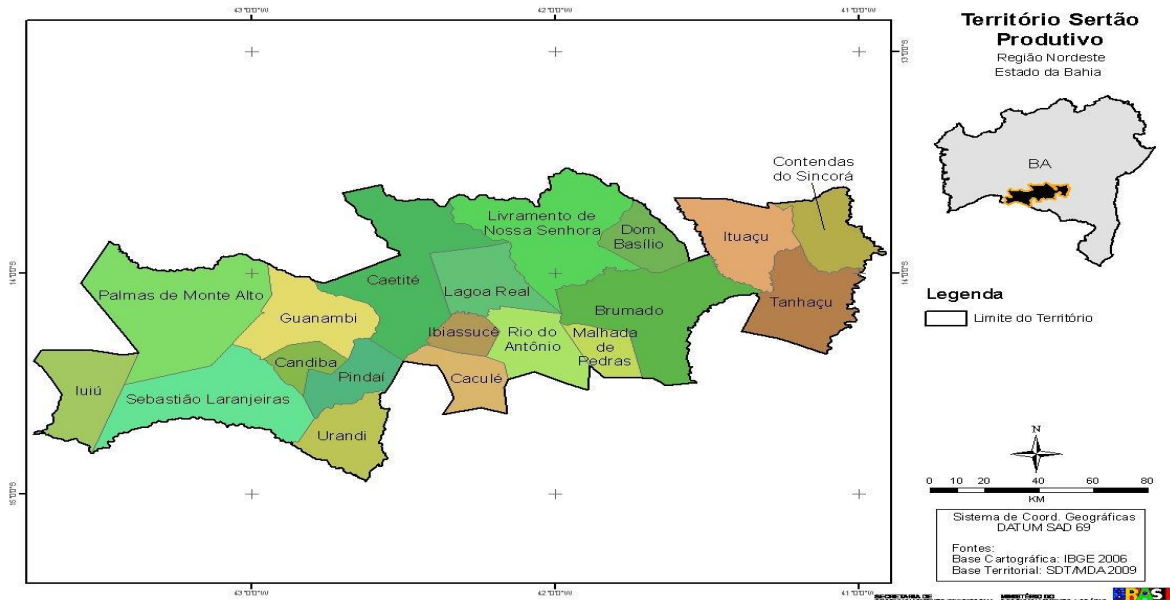
O *corpus* desta tese é composto por três tipos de instrumentos: livros didáticos, notas de campo (observação participante) e questionários. Nos subtópicos seguintes, apresento e descrevo pormenorizadamente cada um deles, mas antes, apresento o contexto em que a tese se constitui e o motivo que me levou a desenvolvê-la.

1.7.1 O contexto e o motivo da pesquisa

Dentre as quatro Universidades estaduais baianas, Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB destaca-se pelo fato de abarcar mais territórios, desempenhando relevante papel social ao levar uma educação de qualidade a grande quantidade de cidadãos baianos. Ela possui vinte e quatro *campi* e vinte e nove departamentos, abrangendo uma totalidade de vinte e nove municípios. O campus VI, contexto desta pesquisa, localiza-se no município de Caetité, uma pequena cidade do interior

da Bahia, famosa por ser a terra natal do grande educador brasileiro, Anísio Teixeira. Caetité também faz parte do Território de Identidade do Alto Sertão Produtivo, formado por dezenove municípios, conforme o mapa que segue:

Ilustração: mapa do alto sertão produtivo



Fonte: Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – PTDRS, p.13

Situada no sudoeste da Bahia, Caetité é uma região cuja economia é formada principalmente pelo poder público, pela agricultura e pela pecuária. Os cargos públicos, em sua maioria, são geridos pela prefeitura local. As comunidades situadas nos distritos de Caetité são formadas por pequenos agricultores e pecuaristas que são, em sua vasta maioria, pessoas provenientes de classes sociais menos favorecidas. Elas cultivam produtos que são destinados para a sua própria subsistência e para o abastecimento das regiões locais, no comércio dos mercados municipais e distritais, principalmente.

Existe também, na cidade de Caetité, o maior complexo eólico da América Latina, além de uma das unidades das Indústrias Nucleares do Brasil - INB, a única mineração ativa em extração de urânio no país e a segunda ativa na América Latina. Tudo isso, acoplado às ações da gestão municipal, faz da cidade de Caetité um lugar promissor no qual a economia acelerada gera emprego para a região.

No que diz respeito à população do Alto Sertão Produtivo, ela concentra em seu território, 71 comunidades quilombolas das quais 53 são certificadas pela Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2013b). No que concerne à região de Caetité, ela concentra, na zona

rural, mais de 20 dessas comunidades. É nesse contexto que a Universidade do Estado da Bahia, Campus VI surge. O curso de Letras Inglês e Literaturas é responsável pela formação de profissionais que atuam na educação básica pública e particular, fundamental e média nos diversos municípios que compreendem o Alto Sertão Produtivo. Esses professores atuam também em outros estados, a exemplo, o estado de Minas Gerais, um dos mais beneficiados, uma vez que é fronteiro ao estado da Bahia, próximo ao Campus VI da UNEB, cerca de 100 quilômetros.

Dessa forma, a UNEB Campus VI é um dos *campi* presentes no contexto social do Alto Sertão Produtivo, responsável pela construção de sonhos, melhorias de vida e transformação da realidade social de diversas famílias baianas, especialmente aquelas advindas de classes sociais menos favorecidas. A UNEB Campus VI, de acordo com as informações presentes no Projeto Político e Pedagógico do Curso de Letras Inglês e Literaturas, oferece oito cursos de graduação, cinco cursos de pós-graduação *Latu Sensu* e um curso de pós-graduação *Strictu Sensu*, conforme os quadros que seguem:

QUADRO 1: SEMESTRE 2019.1

GRADUAÇÃO	ALUNOS MATRICULADOS
Geografia	183
História	187
Matemática	163
Ciências Biológicas	164
Letras – Língua Portuguesa e Literaturas	146
Letras – Língua Inglesa e Literaturas	116
Engenharia de Minas	70
Licenciatura em Música	30

Fonte: Departamento de Ciências Humanas, Campus VI/Caetité-BA, 2019

QUADRO 2: PÓS GRADUAÇÃO LATU SENSO SEMESTRE 2019.1

CURSOS	RESOLUÇÃO	CH	OFERTA/ VAGAS
Programa de Pós-graduação <i>Latu Sensu</i> em Práticas Docentes Interdisciplinares	CONSU n° 874/2011	495	30

Programa de Pós-graduação <i>Latu Sensu</i> em Gestão do Patrimônio Histórico-Cultural e Ambiental	CONSU nº 1.197/2016	450	30
Programa de Pós-graduação <i>Latu Sensu</i> em Educação e Diversidade Étnico Racial	CONSU nº 1.083/2014	540	30
Programa de Pós-graduação <i>Latu Sensu</i> em Biodiversidade do Semiárido	CONSU nº 1084/2014	495	30
Programa de Pós-graduação <i>Latu Sensu</i> em Leituras: Memórias, Linguagens e Formação Docente	CONSU nº 854/2011	540	30

Fonte: Projeto Político Pedagógico UNEB/Campus VI, 2019

QUADRO 3: PÓS GRADUAÇÃO STRICTU SENSU SEMESTRE 2019.1

CURSO	RESOLUÇÃO	CH	OFERTA/VAGAS
Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS	CONSU nº 1.326/2018	520	20

Fonte: Projeto Político Pedagógico UNEB/Campus VI, 2019

Nesses cursos, atuam um total de noventa e cinco professores, dos quais, de acordo com os dados obtidos pelo Projeto Político e Pedagógico do curso, 7,4% são especialistas, 35,8% são mestres, 52,6% são doutores e 4,6% são pós-doutores, conforme apresentado no quadro 04:

QUADRO 4: NÚMERO DE DOCENTES POR TITULAÇÃO

TÍTULO	QUANTIDADE	PERCENTAGEM
ESPECIALISTA	07	7,4%
MESTRE (A)	34	35,8%
DOCTOR (A)	50	52,6%
PÓS-DOCTOR (A)	04	4,6%

Fonte: Projeto Político Pedagógico UNEB/Campus VI, 2019

O curso de Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia tem como base as diretrizes curriculares nacionais que regulamentam as Licenciaturas em Letras. São elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 9.394/96, as resoluções CNE/CES 492/2001, CNE/CP 01/2002, CNE/CP 02/2002, e os Pareceres CNE/CP 009/2001, CNE/CP 28/2001.

Oriundo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité, o curso de Letras Inglês e Literaturas esteve vinculado ao curso de Letras Português e Literaturas desde 1994, reconhecido pela Portaria Ministerial nº 743, de 25 de junho de 1997. Porém, em decorrência das novas exigências sociais⁴, fruto das transformações contemporâneas, tendo em vista a formação de professores autônomos, críticos e reflexivos, a UNEB reformulou o seu sistema curricular, o que desencadeou o desmembramento de alguns cursos que outrora ofereciam licenciatura dupla, a exemplo, o Curso de Língua Inglesa e Literaturas, contexto desta tese. Assim, em 2004 houve o redimensionamento curricular que conferiu ao curso de Letras Inglês e Literaturas a autonomia de que necessitava. Desmembrados, ambos os cursos ganharam muito no que diz respeito à formação de professores. Apresentado o contexto, passo agora ao motivo que desencadeou a presente pesquisa.

1.7.2 O motivo da pesquisa

Conforme abordado na seção anterior, a UNEB Campus VI faz um trabalho de grande relevância social para o desenvolvimento do Alto Sertão Produtivo, pois, com uma educação de qualidade, colabora para a melhoria de vida da população, favorecendo o crescimento econômico, cultural e político da região.

Educação de qualidade significa formar estudantes críticos e reflexivos, sempre atentos à forma como as estruturas sociais interferem em suas relações enquanto atores de direitos e deveres. Sobre esse ponto, o Projeto Político e Pedagógico de curso de Letras /Inglês e Literaturas sinaliza que,

[...] a formação básica do profissional de Letras é dirigida para o magistério. Ao concluírem o curso, nossos egressos estarão habilitados a ensinar Língua Inglesa e Literaturas na Educação Básica, seja no Ensino Fundamental ou Médio, da rede particular ou pública de ensino, ou mesmo em outras modalidades de ensino, como, por exemplo, Educação de Jovens e Adultos,

⁴ Dentre as exigências sociais está a inclusão da Lei 10.639/2003 nos currículos. Esta lei torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio.

Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Profissional, etc. Ainda, podendo vir a atuar em instituições de pesquisa, secretarias de governo, agências de publicidade, jornalísticas, editoras e outras de natureza semelhante, em trabalhos de redação, revisão, tradução e de interpretação (PPP, p. 24).

Para formar profissionais preparados para o magistério, é necessário que cada colegiado, que constitui o todo da UNEB Campus VI esteja atento à formação de profissionais sensíveis às formas como o discurso colabora tanto para a construção quanto para a desconstrução de opressões sociais. É aqui que esta pesquisa se encaixa. Foram dois os motivos que me levaram a desenvolver esta pesquisa. O primeiro baseia-se em minha experiência como aluno do curso de Letras Português/Inglês e Literaturas e o segundo baseia-se em minha experiência como professor universitário.

Na condição de aluno da UNEB, o que mais me intrigava era o material didático. Lembro-me que a coleção adotada era o *American Headway*, da *Oxford University Press*, um material muitíssimo utilizado em cursinhos de idiomas naquele momento. Aquele material me fascinava, o inglês me encantava, porém quando observava os lugares e as pessoas ali representados sentia algo estranho: as pessoas ali representadas viajavam para lugares inusitados, vestiam marcas diferentes, comiam o que eu não conhecia e praticavam esportes que eu nem sabia o que era. Além do mais, a linguagem que eles utilizavam era bastante diferentes da minha (refiro-me à construção de significados que constituem o nosso entorno social). Aqueles lugares, aquelas pessoas e aquelas formas de falar me deixavam pensativo. Raramente via pessoas negras usufruindo dos processos ofertados pelas condições materiais e pelas condições daquele tipo de linguagem, representadas naquela coleção. Aquilo tudo colocava em xeque a minha identidade.

Paradoxalmente e concomitantemente a tudo aquilo, um sonho surgia: o de me tornar professor universitário. Lembro-me de que isso só foi possível devido ao incentivo de amigos e colegas de classe, uma vez que dava cursinho de inglês para muitos deles que ainda não tinham um bom conhecimento da língua inglesa. Até aquele momento, nunca havia pensado em me tornar professor universitário, pois não me considerava como alguém compatível com o cargo. Quando meus amigos e colegas falavam sobre essa possibilidade, eu sempre ria, levava na brincadeira. Porém, nos momentos de introspecção, perguntava-me se aquilo poderia ser possível. Certo dia, eu decidi que me tornaria professor universitário. Foi a partir daí que tudo começou.

Graduei-me em 2003, em 2004 fiz uma especialização em língua inglesa e em 2005 submeti-me ao processo seletivo e fui aprovado no concurso público para o cargo de professor

efetivo no curso de Língua Inglesa e Literaturas⁵. Uma vez professor universitário, vi a urgência de me aprimorar teoricamente, pois tinha consciência de que conhecimento de aspectos linguísticos apenas não dava conta da complexidade que estava envolvida no processo de ensinar e aprender inglês.

Uma experiência que me marcou e que talvez tenha sido a pedra angular de minha formação acadêmica foi quando fiz um trabalho de persuasão em sala de aula. Utilizando o livro didático *American Headway*, pedi aos alunos que, em dupla, persuadissem o colega a visitar vários lugares turísticos, representados no material didático. Como o número de alunos era ímpar, eu tive que participar da interação, fiz par com uma aluna e tive que persuadi-la a visitar o castelo *Taj Mahal*⁶. Foi uma experiência que mexeu com a minha estrutura pessoal e profissional, pois percebi, de imediato, que os significados produzidos por mim e por ela eram vagos; as pessoas e os lugares representados naquele manual eram lugares e pessoas totalmente diferentes de nós e de nossas realidades.

Depois da atividade, fiz um momento de reflexão com a turma. Perguntei aos alunos o que eles acharam da proposta. Todos eles, sem exceção, falaram que, embora a atividade tenha sido importante para desenvolver a comunicação/espontaneidade oral, foi uma experiência vaga, distante, pois como eles poderiam persuadir alguém a visitar algum lugar se eles próprios nunca alí estiveram? Tudo aquilo me fez recordar as experiências que tive há anos como aluno universitário e me fez investir em minha formação profissional.

Assim, em 2010, decidi fazer mestrado. Fui aprovado no Mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, e lá, minha então orientadora, a professora Doutora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade me apresentou à disciplina das identidades sociais. Com a ajuda dela, meu projeto foi reformulado e, a partir daí, tudo começou a se encaixar. Tudo ficou menos complexo. Passei a compreender melhor os *insights* que sempre me intrigavam [o discurso que ouvia na escola com apenas 8 anos de idade e o dilema dos livros didáticos, a partir da quinta série⁷]. Aqueles *insights* foram comprovados pelos resultados de minha dissertação de mestrado. Compreendi que tudo aquilo era perpassado pelo crivo da raça. Aquela pesquisa tinha como *corpus* de análise as narrativas autobiográficas de três alunos universitários, provenientes de

⁵ À época, em 2005, para ser professor universitário [especialista], era necessário ter especialização em Língua Inglesa.

⁶ De acordo com a Wikipédia, na íntegra, o Taj Mahal é “um mausoléu situado em Agra, na Índia, sendo o mais conhecido dos monumentos do país. Encontra-se classificado pela UNESCO como Patrimônio da Humanidade. Foi anunciado em 2007 como uma das sete maravilhas do mundo”.

⁷ Essas informações encontram-se em meus relatos que abrem os capítulos desta tese.

classes sociais menos favorecidas, alunos que se enquadravam na condição social de pobre e/ou negro.

Os resultados obtidos através de minha dissertação de mestrado⁸ aumentaram a curiosidade que sempre tive sobre melhor compreender como as interações sociais se estabelecem na sala de aula do contexto de ensino superior.

Para não incorrer no erro de fazer pesquisas já desenvolvidas por outros pesquisadores no contexto da UNEB Campus VI, fiz uma busca nos currículos de todos os professores de minha instituição. Dentre os 95 professores⁹, nenhum deles havia desenvolvido pesquisas sobre a questão da construção de identidades sociais de classe e de raça em materiais didáticos até o momento da coleta. Assim, acredito que esta tese, sendo a primeira nesse contexto, muito colaborará para o desenvolvimento da competência crítica de todos nós, professores, e alunos que fazemos parte dessa instituição de ensino superior¹⁰.

Para finalizar, gostaria apenas de fazer uma consideração entre raça, universidade e o contexto de pesquisa. O racismo é estrutural e como um elemento dessa natureza faz-se presente em todos os contextos sociais em que interagimos. Raça é uma construção sociodiscursiva que tem produzido e reproduzido representações colonialistas sobre a nossa condição identitária. Esse estigma atravessa o conceito de classe, indo muito além dele. Logo, a classe social, perpassada pelo estigma racial, torna-se condição essencial para a retroalimentação do racismo. Torna-se um mecanismo excludente muito poderoso, pois tenta nos privar e a todos aqueles que se encontram em situação de desfavorecimento social de, no mínimo, pensar em luta política. Uma vez preocupados em satisfazer as nossas necessidades básicas, pouco ou nenhum tempo nos é reservado para pensar em outros elementos sociais que nos marginalizam. Pois, como pensar nesses elementos se não há tempo para estudar e refletir?

Pensar em igualdade racial exige tempo, estudo e tudo isso passa pelo crivo de uma educação de qualidade. Nessa direção, classe tem desempenhado um papel fundamental para a exclusão do conhecimento. Dito isto, é importante ressaltar também que raça, nessa concepção, embora pareça um elemento determinante, não o é, mas, sim, condicionante. Essa concepção vai ao encontro dos pressupostos teóricos da ADC que concebe discurso pelo seu

⁸ Para ter acesso a minha dissertação na íntegra, favor consultar o link: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13887>

⁹ O colegiado de Letras/Inglês e Literaturas dispõe de doze do total absoluto dos docentes. Desses, quatro são mestres, seis são doutores e dois são pós-doutores.

¹⁰ É de meu interesse, após a defesa desta tese, organizar pequenos eventos na UNEB, Campus VI para apresentar e debater as questões aqui postas. Os pequenos eventos são importantes, pois acredito que contemplará discussões mais consistentes sobre o assunto em tela.

viés dialético. Se raça fosse determinante, não haveria motivo para luta pela democracia racial.

Conforme admoesta Fanon (1968), se, de um lado, o discurso colonialista de raça tenta nos excluir, nos inferiorizar e nos impor um selo permanente de ‘condenados da terra’, por outro lado, conforme Fairclough (2003), a consciência linguística crítica nos une rumo à desconstrução dos pilares representacionais do racismo. Devemos, sim, ter consciência sobre a forma como o racismo é produzido, reproduzido e como essa construção pode afetar as nossas relações sociais, ao tentar nos excluir dos bens materiais e simbólicos de prestígio. Devemos procurar formas de romper com o conceito de representação racial colonialista, pois esse é fator fundamental que nos tem lançado em espaços simbólicos de marginalização, independentemente de nossa posição social. Fazer pesquisas nas salas de aula de línguas, analisando o material didático e os discursos ali veiculados é uma forma de compreensão sobre a atuação do racismo.

Sobre o contexto da pesquisa, conforme veremos mais adiante, no último capítulo desta tese, a maioria dos alunos que faz Letras Inglês e Literaturas é negra, oriunda de famílias de pequenos agricultores e de pequenos pecuaristas¹¹. O que eles cultivam, muitas vezes, dá apenas para a sua subsistência. Embora os pais dessa geração não tenham consciência de que sua posição social é fruto, em parte, da operação do racismo, o acesso direto à informação, devido ao desenvolvimento tecnológico, despertou nesses atores a percepção de que a educação é um mecanismo de ascensão social. Sendo assim, eles não querem que seus filhos passem pela mesma situação que eles passaram, e, por esse motivo, fazem de tudo para que seus filhos estudem.

É nesse contexto que a universidade atua, ofertando-lhes um ensino em que eles poderão ter acesso a uma educação antirracista, capaz de transformar as suas realidades sociais, preparando-os para a vida, para romper com o estigma colonialista de raça. A educação antirracista é uma forma de desconstrução dos pilares que sustentam a hegemonia racial. É uma forma de luta contra as opressões materiais e simbólicas. Assim, o estigma racial colonialista que simbolicamente tem construído o imaginário coletivo brasileiro, tentando nos lançar nos espaços subalternos da violência, da pobreza, do desprestígio de toda natureza, pode ser rompido paulatinamente pelas novas gerações de professores antirracistas que atuarão na educação básica e superior, privada e pública do Brasil.

¹¹ Vejam, por favor, o quadro 23 sobre a composição das famílias desses atores no capítulo 05, página 191.

Apresentados o contexto e o motivo que me levaram a desenvolver esta pesquisa, passemos, então, aos instrumentos de coleta.

1.7.3 Sobre os livros didáticos

Nesta seção, apresento os livros didáticos adotados no contexto de pesquisa. Por motivo de objetividade, visto que os livros seguem um modelo de sequência didática, descrevo, como exemplo, uma unidade do livro *Fundamentals* apenas com o intuito de mostrar o modelo de cada unidade, bem como a forma como os conteúdos e as atividades são distribuídos nesses exemplares. Primeiramente, apresento os autores, depois, apresento as imagens dos quatro livros e o objetivo da coleção, por último, apresento e descrevo uma unidade do livro *Fundamentals*, como modelo das demais que compõem toda a coleção *Top Notch*. Sobre as traduções, enfatizo que todas elas foram feitas por mim, portanto são de minha inteira responsabilidade. Escolhi, dessa forma, não colocar as originais em nota de rodapé, conforme é de praxe na literatura acadêmica. Para algumas siglas ou termos técnicos, optei por colocar a tradução, logo em seguida.

Os livros didáticos analisados são quatro volumes da coleção *Top Notch* da editora *Longman/Person*, terceira edição, ano 2015, de autoria de Joan Saslow e Allen Ascher.

Sobre os autores, nos livros em análise, aparecem as seguintes informações¹²:

Figura 01: Autora



Fonte: *Oxford University Press, Internet*

Joan Saslow lecionou em vários programas na América do Sul e nos Estados Unidos. Ela é autora de um número considerável de cursos de habilidades integradas para jovens e adultos: *Ready to Go: Language, Lifeskills, and civis*; *Workplace Puls: Living and Wokingin English*; and *of Literacy Plus*. Ela é também autora de *English in Context: Reading*

¹² Não há, nos livros didáticos, fotos dos autores. As fotografias que aqui se encontram foram retiradas da internet no site eletrônico da Oxford University Press, na parte blog dos autores, disponível em: <https://oupeltglobalblog.com/blog-authors/>. Acesso em 21/05/2021.

Comprehension for Science and Technology. Saslow foi também diretora da Série *True Colors* e *True Voices*. Atualmente, ela faz parte do Programa de Especialista em Língua Inglesa do Departamento Estadunidense, ligado à Secretaria de Estado da Educação e Cultura. É palestrante em encontros de conferências profissionais internacionais de professores de inglês como Língua Estrangeira (*EFL*) e Inglês como Segunda Língua (*ESL*).

Figura 02: Autor



Fonte: *Oxford University Press, Internet*

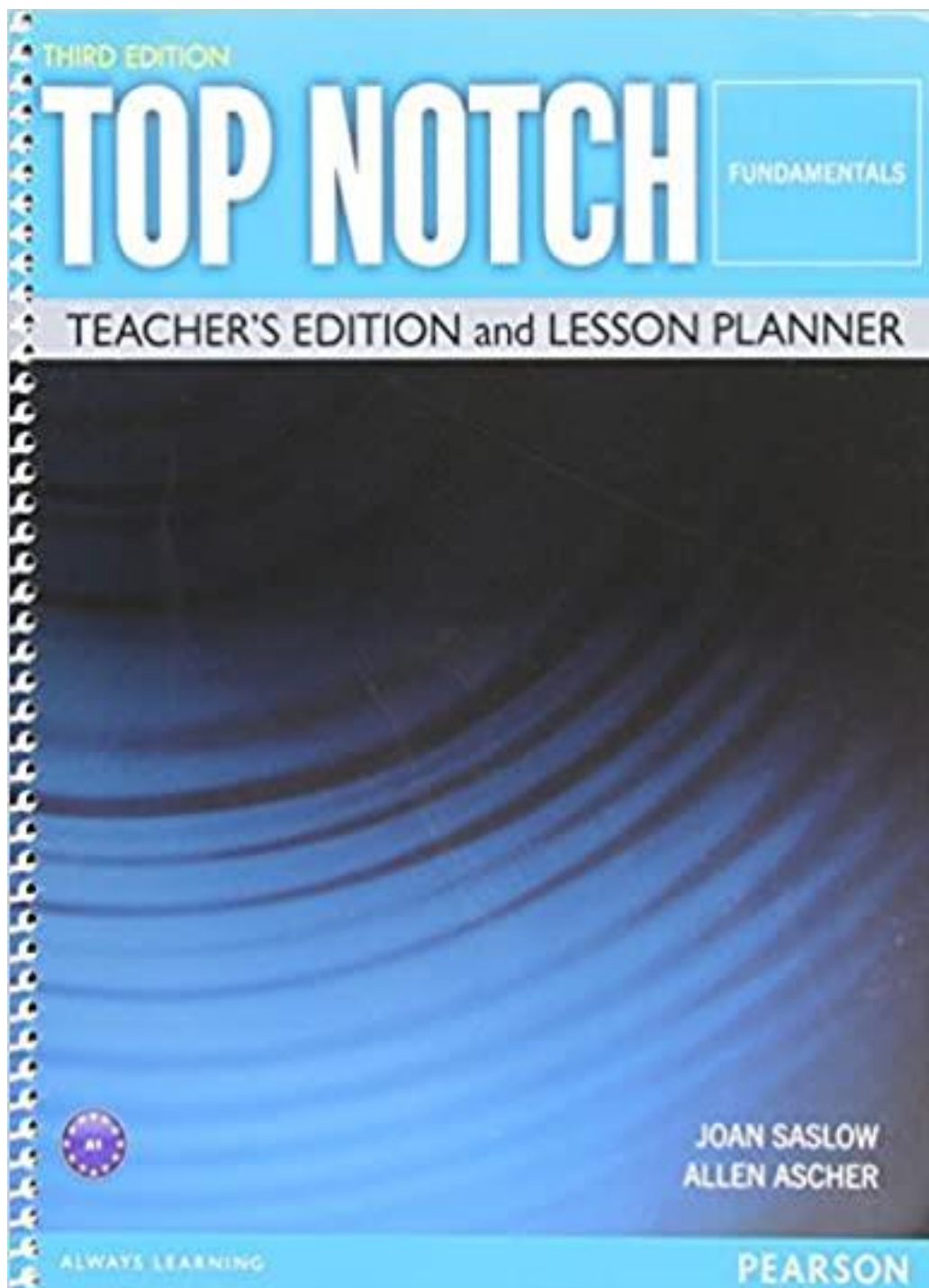
Allen Ascher foi professor e formador de professores na China e nos Estados Unidos. Lecionou no Programa de Certificação *TESOL* da *New School*, em Nova Iorque. Ele foi também diretor acadêmico do *International English Language Institute da Hunter College*. Ascher é autor do módulo *Teaching English* do *Teacher Development Interactive*, um programa de formação de professores de multimídia *online*, e de *Think about Editing: A Grammar Editing Guide for ESL*. É palestrante em encontros de conferências profissionais internacionais de professores de inglês como Língua Estrangeira (*EFL*) e Inglês como Segunda Língua (*ESL*).

Não há, nos livros, informações pormenorizadas sobre a formação acadêmica dos autores, mas acredito que as informações descritas acima são suficientes para podermos inferir que eles são pessoas que possuem ampla formação acadêmica, requisito mínimo exigido para ocupar as posições em que se encontram: formadores de professores de *ESL* e *EFL* e palestrantes de prestígio nacional e internacional.

Observando as fotos, vemos que são cidadãos estadunidenses brancos e pela posição social que ocupam, podemos situá-los pertencentes à classe média alta ou alta. Essas informações são importantes para este estudo, pois de acordo com os preceitos teóricos da Análise de Discurso Crítica, todas as produções materiais e simbólicas são oriundas de experiências particulares de atores situados em contextos específicos, ocupando, ora posições de privilégio, ora posições de resistência. Acredito que a primeira asserção remete-se aos autores dos livros aqui selecionados.

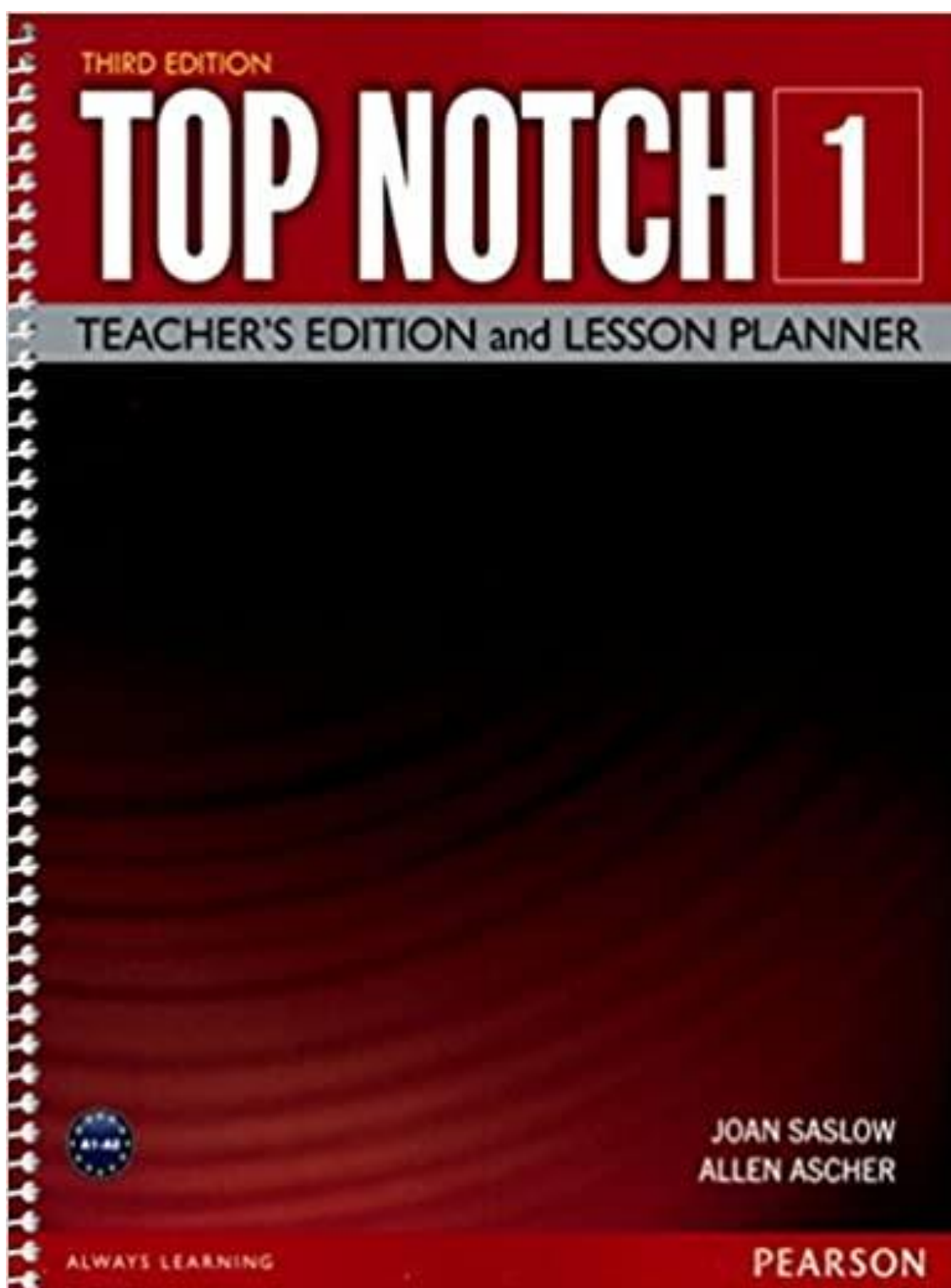
Posto isto, seguem as imagens dos livros didáticos. O livro *Top Notch Fundamentals* é composto de 14 lições. Já os livros *Top Notch 1*, *2* e *3* são compostos de 10 lições, cada.

Figura 03: Livro *Top Notch Fundamentals*



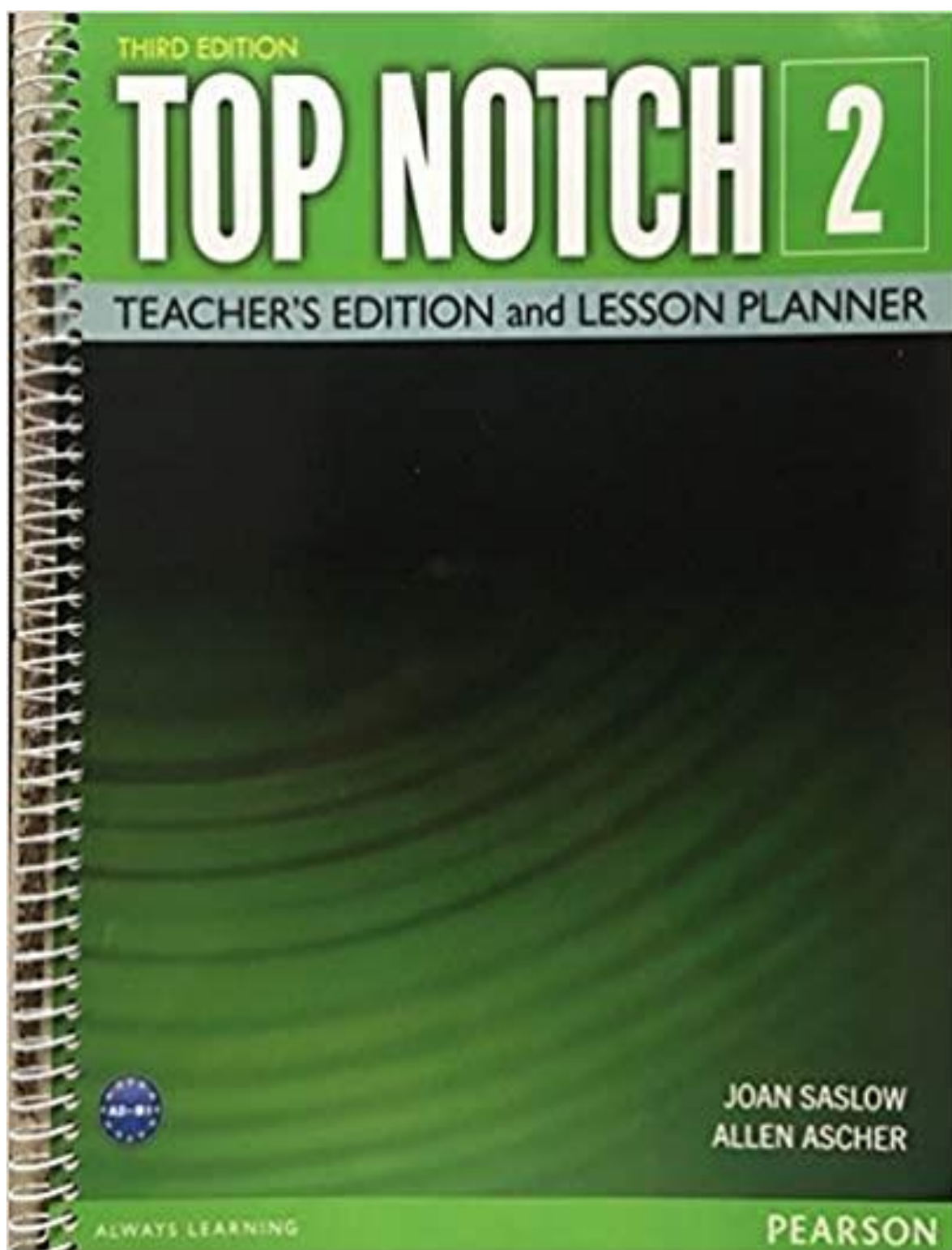
Fonte: *Pearson*, na Amazon

Figura 04: Livro *Top Notch 1*



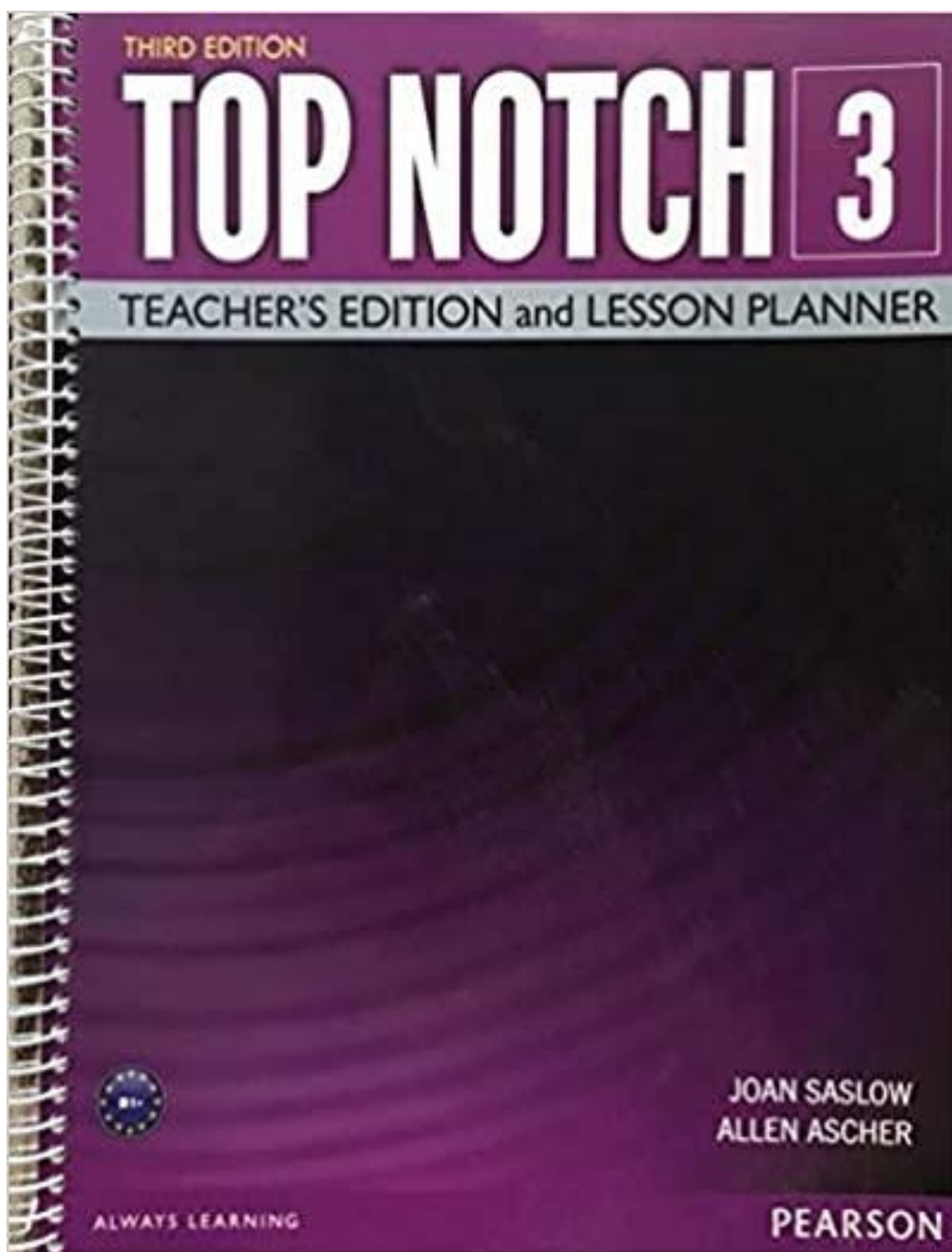
Fonte: *Pearson*, na Amazon

Figura 05: Livro *Top Notch 2*



Fonte: *Pearson*, na Amazon

Figura 06: Livro *Top Notch 3*



Fonte: *Pearson*, na Amazon

A análise concentra-se no livro do professor, uma vez que esse manual, além de contemplar o livro do aluno, direciona a prática pedagógica para as questões a serem

desenvolvidas durante o curso através de atividades modelo. Vejamos um exemplo disso na figura que segue.

Figura 07: Dicas de Ensino

1 ▶ 1:11 Conversation model

Suggested teaching time:	3 minutes	Your actual teaching time:	
--------------------------	-----------	----------------------------	--

- Before students listen, model waving with your hand and saying good-bye. The palm of the hand faces out and the hand moves side to side. In the photos, people's hands are at chest and shoulder height because they are close to each other. If you were far away from a person, you would probably wave your hand higher up in the air. You may want to ask students to wave to a classmate.
- Have students read and listen to the conversation. Have students listen as often as necessary.

2 ▶ 1:12 Rhythm and intonation

Suggested teaching time:	5 minutes	Your actual teaching time:	
--------------------------	-----------	----------------------------	--

- Have students repeat each line chorally. Make sure students:
 - use falling intonation for all of the sentences.
 - stress *-bye* in *Good-bye*.
 - stress *-mor-* in *tomorrow*.
 - stress the *o* in *OK* and *see* in *See you!*


Option: (+5 minutes) Extend the activity by dividing the class into two groups. Have the groups stand up and face each other. Group 1 repeats Emily's lines in the conversation. Group 2 repeats Charlotte's lines. Encourage students to wave good-bye. Then have students switch roles.

NOW YOU CAN Say good-bye

▶ 1:13 Pair work

Suggested teaching time:	5-10 minutes	Your actual teaching time:	
--------------------------	--------------	----------------------------	--

- Have students listen to the ways to say *good-bye* in the box. Then have students repeat chorally.
- Ask students to walk around the room and say good-bye to five different people. Have them use the gesture of waving as they walk away.
- Encourage students to pay attention to rhythm and intonation as they talk.


 Conversation Activator Pair Work Cards

Option: Oral Progress Assessment

The following can be used as a review of the material in the Welcome Unit. It is designed for use with the whole class.

- Introduce yourself to several students. For example:
T: *Hello. I'm [Mr. Rogers].*
S: *Hi, I'm [Natalie].*
T: *It's a pleasure to meet you.*
S: *Nice to meet you, too.*
- Greet several students. For example:
T: *Hi, [Paul]. How are you?*
S: *I'm fine. And you?*
T: *I'm great.*
- Say good-bye to several students. Use different forms. Encourage students to answer with different responses. For example:
T: *Good-bye [Name].*
S: *See you later.*

Evaluate students on intelligibility, fluency, correct use of target grammar, and appropriate use of vocabulary.

 Oral Progress Assessment Charts

Fonte: *Top Notch Fundamentals, 2015, T3*

De acordo com os autores, a coleção, além de apresentar o inglês estadunidense, aborda outras formas, outras variantes dessa língua, falada por outras nacionalidades. Isso é importante, pois, conforme afirma Rajagopalan (2005), o número de falantes de inglês no mundo já supera o número de falantes nativos desse idioma e, dessa forma, qualquer curso que priorize o ensino de inglês deve considerar esse processo pelo viés multicultural.

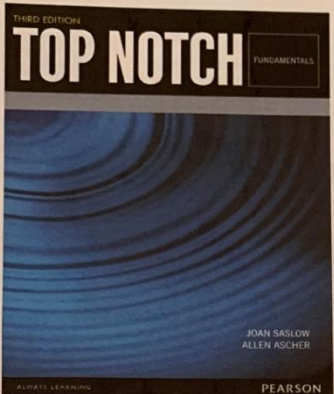
Embora os autores não façam referência explícita à multiculturalidade, há indícios dessa questão na mensagem aos professores. Todos os volumes da coleção, logo no início, trazem

um mensagem que sintetiza de forma objetiva a importância de se utilizar o *Top Notch* nas aulas de línguas ao redor do mundo. Vejamos isso na gravura que segue:

Figura 08: Mensagem ao Professor

TO THE TEACHER

What is *Top Notch*? *Top Notch* is a six-level® communicative course that prepares adults and young adults to interact successfully and confidently with both native and non-native speakers of English.



The goal of *Top Notch* is to make English unforgettable through:

- Multiple exposures to new language
- Numerous opportunities to practice it
- Deliberate and intensive recycling

The *Top Notch* course has two beginning levels—*Top Notch Fundamentals* for true beginners and *Top Notch 1* for false beginners. *Top Notch* is benchmarked to the Global Scale of English and is tightly correlated to the Can-do Statements of the Common European Framework of Reference.

Each full level of *Top Notch* contains material for 60–90 hours of classroom instruction. In addition, the entire course can be tailored to blended learning with an integrated online component, *MyEnglishLab*.

NEW This third edition of *Top Notch* includes these new features: Extra Grammar Exercises, digital full-color Vocabulary Flash Cards, Conversation Activator videos, Pronunciation Coach videos, and a Writing Booster.

* *Summit 1* and *Summit 2* are the titles of the 5th and 6th levels of the *Top Notch* course.

Award-Winning Instructional Design*

Daily confirmation of progress
Each easy-to-follow two-page lesson begins with a clearly stated practical communication goal closely aligned to the Common European Framework's Can-do Statements. All activities are integrated with the goal, giving vocabulary and grammar meaning and purpose. *Now You Can* activities ensure that students achieve each goal and confirm their progress in every class session.

True-beginner vocabulary and grammar
Clear captioned picture-dictionary illustrations with accompanying audio take the guesswork out of meaning and pronunciation. Grammar presentations clarify form, meaning, and use. The unique *Recycle this Language* feature continually puts known words and grammar in front of students' eyes as they communicate, to make sure language remains active. A new Writing Booster in the back of the Student's Book provides guided writing practice that incorporates vocabulary and grammar from the unit.

Authentic social language
Even beginning students should learn appealing natural social language. Forty-two memorable Conversation Models provide lively controlled conversation practice that ensures enthusiasm and motivation.

Active listening syllabus
All Vocabulary presentations, Pronunciation presentations, Conversation Models, Listening Comprehension exercises, and Readings are recorded on the audio, ensuring that students develop good pronunciation, intonation, and auditory memory. In addition, approximately fifty tasks specifically developed for beginning learners develop fundamental comprehension skills.

*We wish you and your students enjoyment and success with **Top Notch Fundamentals**. We wrote it for you.*

Joan Saslow and Allen Ascher

* *Top Notch* is the recipient of the Association of Educational Publishers' Distinguished Achievement Award.

Fonte: *Top Notch Fundamentals*, 2015, x

Na primeira parte da figura, logo abaixo do título *TO THE TEACHER*, há uma pergunta: *What is Top Notch?* Para ela, os autores trazem a seguinte resposta: *Top Notch* “é um curso comunicativo de seis níveis que prepara jovens e adultos para interagir com sucesso e confiança com falantes nativos e não nativos de inglês”. Dessa forma, de acordo com os autores, a proposta principal da coleção assenta-se no desenvolvimento da competência comunicativa de um público específico: jovens e adultos. Para atingir tal objetivo, os volumes abordam três pontos fundamentais sobre o conteúdo. Eles conduzem os estudantes a:

- Múltiplas exposições ao novo idioma.
- Inúmeras oportunidades para praticá-lo.
- Aprimoramento das habilidades comunicativas.

Ainda, de acordo com o que é exposto na primeira parte da figura, para alcançar fluência na língua-alvo, cada livro contém material autêntico, cerca de 60 a 90 horas aula, adaptáveis a uma aprendizagem presencial combinada com um componente *online*, o *MyEnglishLab*¹³[Meu laboratório de inglês]. Dessa forma, o aluno, posteriormente às aulas, ou no momento de lazer, pode praticar conversação e revisar o conteúdo trabalhado em sala de aula. No material *online*, o estudante pode ter acesso a exercícios gramaticais extra; cartões digitais de vocabulário em cores, vídeos que ajudam a praticar a conversação e treinar a pronúncia, além de um incentivador de escrita, o *writing booster*. O *MyEnglishLab*, de acordo com as informações apresentadas, é uma plataforma que auxilia o processo de aprendizagem de inglês e é certificado pelo *Can-do Statements of the Common European Framework of Reference* – CEFR [Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas¹⁴].

A segunda parte da gravura *Award-Winning Instructional Design* ressalta que a combinação do ensino presencial, reforçado pelo ensino *online* rendeu ao livro o Prêmio de *Design* Instrucional de Ensino e Aprendizagem de Inglês, uma espécie de certificação conferida a alguns livros didáticos de línguas estrangeiras que cumprem rigorosamente os requisitos prescritos pela *Common European Framework of Reference*.

Na figura 09, há informações sobre as ferramentas digitais que a coleção faz uso para o aprimoramento do ensino de inglês.

¹³ Os exercícios contemplados pelo *MyEnglishLab* são baseados na solução de possíveis problemas de aprendizagem que eventualmente surjam. Para maiores informações sobre o *MyEnglishLab*, favor acessar: https://br.pearson.com/content/dam/region-growth/brazil/pearson-brazil/Idiomas/Ingles/Cat_Col-2015_miolo-INGLES_PDigital.pdf

¹⁴ Para maior informação sobre o CEFR, consulte o endereço online: <https://www.englishprofile.org/the-cefr>

Figura 09: Digital Components

COMPONENTS

ActiveTeach

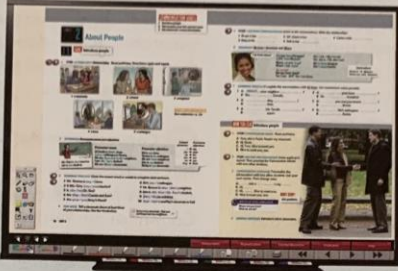
Maximize the impact of your **Top Notch** lessons. This digital tool provides an interactive classroom experience that can be used with or without an interactive whiteboard (IWB). It includes a full array of digital and printable features.

For class presentation . . .

- NEW** Conversation Activator videos: increase students' confidence in oral communication
- NEW** Pronunciation Coach videos: facilitate clear and fluent oral expression
- NEW** Extra Grammar Exercises: ensure mastery of grammar
- NEW** Digital Full-Color Vocabulary Flash Cards: accelerate retention of new vocabulary

PLUS

- Clickable Audio: instant access to the complete classroom audio program
- Top Notch TV** Video Program: a hilarious sitcom and authentic on-the-street interviews
- Top Notch Pop** Songs and Karaoke: original songs for additional language practice



For planning . . .

- A *Methods Handbook* for a communicative classroom
- Detailed timed lesson plans for each two-page lesson
- Top Notch TV** teaching notes
- Complete answer keys, audio scripts, and video scripts

For extra support . . .

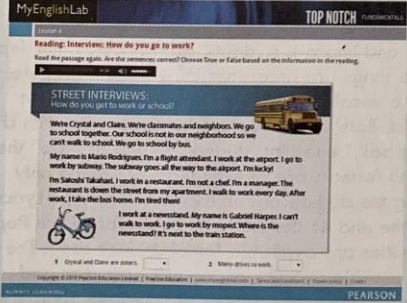
- Hundreds of extra printable activities, with teaching notes
- Top Notch Pop** language exercises
- Top Notch TV** activity worksheets

For assessment . . .

- Ready-made unit and review achievement tests with options to edit, add, or delete items.

MyEnglishLab

An optional online learning tool



- NEW** Grammar Coach videos plus the Pronunciation Coach videos, and Digital Vocabulary Flash Cards
- NEW** Immediate meaningful feedback on wrong answers
- NEW** Remedial grammar exercises
- Interactive practice of all material presented in the course
- Grade reports that display performance and time on task
- Auto-graded achievement tests

Workbook

Lesson-by-lesson written exercises to accompany the Student's Book

Full-Course Placement Tests

Choose printable or online version

Classroom Audio Program

- A set of Audio CDs, as an alternative to the clickable audio in the ActiveTeach
- Contains a variety of authentic regional and non-native accents to build comprehension of diverse English speakers
- NEW** The entire audio program is available for students at www.english.com/topnotch3e. The mobile app **Top Notch Go** allows access anytime, anywhere and lets students practice at their own pace.

Teacher's Edition and Lesson Planner

- Detailed interleaved lesson plans, language and culture notes, answer keys, and more
- Also accessible in digital form in the ActiveTeach

For more information: www.pearsonelt.com/topnotch3e

xi

Fonte: *Top Notch Fundamentals*, 2015, xi

Posto isto, apresento uma unidade do livro *Fundamentals*. Conforme apresentado em seção anterior, por motivo de objetividade, descrevo, como exemplo, uma unidade do livro

Fundamentals apenas com o intuito de mostrar o modelo geral de cada unidade bem como a forma como os conteúdos e as atividades são distribuídos nesses exemplares.

Todos os volumes abordam, em unidades específicas, diversos aspectos da vida social, tais como compras, saídas, trabalho, viagens, tecnologia, bem-estar, etc. Para cada aspecto da vida social, seguem os objetivos de aprendizagem que são distribuídos em objetivos gerais, classificados como: **communication goals**, **vocabulary**, **grammar**, **conversation strategies**, **listening/pronunciation**, **reading and writing**. Cada objetivo geral é constituído por vários objetivos específicos. Os temas seguem uma espécie de sequência, em que cada tópico posterior é potencializado pela aprendizagem anterior. A figura 10, a seguir, ratifica o que acabo de descrever:

Figura 10: Learning Objectives

UNIT	COMMUNICATION GOALS	VOCABULARY	GRAMMAR	CONVERSATION STRATEGIES	LISTENING / PRONUNCIATION	READING / WRITING
UNIT 1 Names and Occupations PAGE 4	<ul style="list-style-type: none"> Tell a classmate your occupation Identify your classmates Spell names 	<ul style="list-style-type: none"> Occupations The alphabet 	<ul style="list-style-type: none"> Verb be: <ul style="list-style-type: none"> Singular and plural statements, contractions Yes / no questions and short answers Common errors Subject pronouns Articles a / an Nouns: <ul style="list-style-type: none"> Singular and plural / Common and proper 	<ul style="list-style-type: none"> Use <i>And you?</i> to show interest in another person Use <i>Excuse me</i> to initiate a conversation Use <i>Excuse me?</i> to indicate you haven't heard or don't understand Use <i>Thanks!</i> to acknowledge someone's complying with a request 	<ul style="list-style-type: none"> Listening Tasks <ul style="list-style-type: none"> Circle the letter you hear Identify correct spelling of names Write the name you hear spelled Identify the correct occupation Write the missing information: names and occupations Pronunciation <ul style="list-style-type: none"> Syllables 	<ul style="list-style-type: none"> Reading Text <ul style="list-style-type: none"> Simple forms and business cards Writing Task <ul style="list-style-type: none"> Write affirmative and negative statements about people in a picture
UNIT 2 About People PAGE 12	<ul style="list-style-type: none"> Introduce people Tell someone your first and last name Get someone's contact information 	<ul style="list-style-type: none"> Relationships (non-family) Titles First and last names Numbers 0-20 	<ul style="list-style-type: none"> Possessive nouns and adjectives Be from / Questions with <i>Where</i>, common errors Verb be: Information questions with <i>What</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Identify someone's relationship to you when making an introduction Use <i>too</i> to reciprocate a greeting Begin a question with <i>And</i> to indicate you want additional information Repeat part of a question to clarify Repeat information to confirm 	<ul style="list-style-type: none"> Listening Tasks <ul style="list-style-type: none"> Complete statements about relationships Circle the correct information Fill in names, phone numbers, and e-mail addresses you hear Pronunciation <ul style="list-style-type: none"> Stress in two-word pairs 	<ul style="list-style-type: none"> Reading Text <ul style="list-style-type: none"> Short descriptions of famous people, their occupations, and countries of origin Writing Task <ul style="list-style-type: none"> Write sentences about your relationships
UNIT 3 Places and How to Get There PAGE 20	<ul style="list-style-type: none"> Talk about locations Discuss how to get places Discuss transportation 	<ul style="list-style-type: none"> Places in the neighborhood Locations Ways to get places Means of transportation Destinations 	<ul style="list-style-type: none"> Verb be: questions with <i>Where</i> Subject pronoun it The imperative By to express means of transportation 	<ul style="list-style-type: none"> Use <i>You're welcome</i> to formally acknowledge thanks Use <i>OK</i> to acknowledge advice Use <i>What about you?</i> to show interest in another person 	<ul style="list-style-type: none"> Listening Tasks <ul style="list-style-type: none"> Write the places you hear, using affirmative and negative imperatives Circle the means of transportation Write by phrases, check destinations you hear Pronunciation <ul style="list-style-type: none"> Falling intonation for questions with <i>Where</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Reading Texts <ul style="list-style-type: none"> Simple maps and diagrams Introductions of people, their relationships and occupations, where they live, and how they get to work Writing Task <ul style="list-style-type: none"> Write questions and answers about the places in a complete picture
UNIT 4 Family PAGE 28	<ul style="list-style-type: none"> Identify people in your family Describe your relatives Talk about your family 	<ul style="list-style-type: none"> Family relationships Adjectives to describe people Numbers 21-101 	<ul style="list-style-type: none"> Verb be: <ul style="list-style-type: none"> Questions with <i>Who</i> and common errors With adjectives Questions with <i>How old</i> Adjective <i>very</i> and <i>so</i> Verb <i>have</i> / <i>has</i> affirmative statements 	<ul style="list-style-type: none"> Use <i>And</i> to shift the topic Use <i>Let me</i> about to invite someone to talk about a topic Use <i>Well</i> to indicate you are deciding how to begin a response Use <i>And how about?</i> to ask for more information Use <i>Really?</i> to show interest or mild surprise 	<ul style="list-style-type: none"> Listening Tasks <ul style="list-style-type: none"> Identify the picture of a relative being described Choose the adjective that describes the people mentioned in a conversation Pronunciation <ul style="list-style-type: none"> Number contrasts 	<ul style="list-style-type: none"> Reading Texts <ul style="list-style-type: none"> A family tree A magazine article about famous actors and their families Writing Task <ul style="list-style-type: none"> Write a description of the people in your family
UNIT 5 Events and Times PAGE 36	<ul style="list-style-type: none"> Confirm that you're on time Talk about the time of an event Ask about birthdays 	<ul style="list-style-type: none"> What time is it? Early, get time, late Events Days of the week Ordinal numbers Months of the year 	<ul style="list-style-type: none"> Verb be: questions about time Prepositions <i>in</i>, <i>on</i>, and <i>at</i> for dates and times Contractions and common errors 	<ul style="list-style-type: none"> Use <i>Oh oh</i> to indicate you may have made a mistake Use <i>Look</i> to focus someone's attention on something Use <i>Great</i> to show enthusiasm for an idea Offer someone best wishes on his or her birthday Respond to a person's birthday wishes 	<ul style="list-style-type: none"> Listening Tasks <ul style="list-style-type: none"> Write the places you hear, using affirmative and negative imperatives Circle the dates you hear Pronunciation <ul style="list-style-type: none"> Sentence rhythm 	<ul style="list-style-type: none"> Reading Texts <ul style="list-style-type: none"> A world map with time zones Events posters Newsprint announcements A zodiac calendar Writing Task <ul style="list-style-type: none"> Write about events at your school or in your city
UNIT 6 Clothes PAGE 44	<ul style="list-style-type: none"> Give and accept a compliment Ask for colors and sizes Describe clothes 	<ul style="list-style-type: none"> Clothes Colors and sizes Opposite adjectives to describe clothes 	<ul style="list-style-type: none"> Demonstratives <i>this</i>, <i>that</i>, <i>these</i>, <i>those</i> The simple present tense: like, want, need, and have: <ul style="list-style-type: none"> Affirmative and negative statements Questions and short answers Spelling rules and contractions Adjective placement and common errors One and ones 	<ul style="list-style-type: none"> Acknowledge a compliment with <i>Thank you</i> Apologize with <i>I'm sorry</i> when expressing disappointing information Use <i>That's too bad</i> to express disappointment Use <i>What about you?</i> to ask for someone's opinion Use <i>Well</i> to soften a strong opinion 	<ul style="list-style-type: none"> Listening Tasks <ul style="list-style-type: none"> Confirm details about clothes Determine colors of garments Pronunciation <ul style="list-style-type: none"> Plural nouns 	<ul style="list-style-type: none"> Reading Texts <ul style="list-style-type: none"> A sales flyer from a department store Writing Task <ul style="list-style-type: none"> Write sentences about the clothes you have, need, want, and like
UNIT 7 Activities PAGE 52 Units 1-7 Review PAGE 60	<ul style="list-style-type: none"> Talk about morning and evening activities Describe what you do in your free time Discuss household chores 	<ul style="list-style-type: none"> Daily activities at home Leisure activities Household chores 	<ul style="list-style-type: none"> The simple present tense: <ul style="list-style-type: none"> Third-person singular spelling rules Questions with <i>When</i> and <i>What time</i> Questions with <i>How often</i>, time expressions Questions with <i>Who</i> as subject, common errors Frequency adverbs and time expressions: <ul style="list-style-type: none"> Usage, placement, and common errors 	<ul style="list-style-type: none"> Say <i>Me?</i> to give yourself time to think of a personal response Use <i>Well</i> to introduce a lengthy response Use <i>What about you?</i> to ask for parallel information Use <i>So</i> to introduce a conversation topic Use <i>How about you?</i> to ask for parallel information Say <i>Sure</i> to indicate a willingness to answer Begin a response to an unexpected question with <i>Oh</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Listening Task <ul style="list-style-type: none"> Match chores to the people who performed them Pronunciation <ul style="list-style-type: none"> Third-person singular verb endings 	<ul style="list-style-type: none"> Reading Text <ul style="list-style-type: none"> A review of housekeeping robots Writing Task <ul style="list-style-type: none"> Describe your typical week, using adverbs of frequency and time expressions

Fonte: *Top Notch Fundamentals*, 2015, vi-vii

Além do mais, de acordo com os autores, as lições são rigidamente planejadas para que o estudante, a depender de seu nível [iniciante, intermediário ou avançado] e interesse, possa aprender/aprimorar de maneira espontânea e autêntica. Dessa forma, as unidades trazem

vocabulário e gramática alinhados aos gêneros discursivos. Em outras palavras, a proposta do livro é que os alunos tenham acesso a diversos gêneros para, a partir daí, construir significados de acordo com os seus desejos e suas intenções.

Isso, de acordo com as informações trazidas pela coleção, envolve quatro pontos fundamentais que são abordados em cada unidade: i) desenvolvimento da conversação, de acordo com as necessidades, os desejos e as intenções do aprendiz; ii) desenvolvimento da escrita, de acordo com a norma padrão da língua-alvo; iii) desenvolvimento da compreensão auditiva, de acordo com os diversos insumos e sotaques de diversos lugares/regiões/países e iv) o desenvolvimento da leitura que se estabelece sobre os diversos tipos de assuntos, desde os mais corriqueiros aos mais sofisticados.

Para ilustrar o que acabo de descrever, vejamos as figuras, a seguir, como forma de exemplificação. Conforme já salientado, as figuras foram retiradas do livro *Fundamentals*, livro destinado aos alunos novatos que ainda estão aprendendo as noções básicas da língua-alvo: seu vocabulário e sua estrutura, portanto.

Figura 11: Family

UNIT
4 Family

COMMUNICATION GOALS



LESSON 1 **GOAL** Identify people in your family

1 ▶ 2:02 **VOCABULARY** • Family relationships Read and listen. Then listen again and repeat.



2 PAIR WORK Point to two people in the family. Describe their relationship. “ She’s his daughter. ”

3 ▶ 2:03 **LISTENING COMPREHENSION** Listen to a man identify people in his family. Check the correct photo.



1


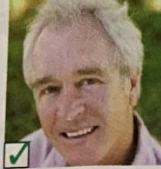
2



3

4

5

6






Figura 12: Review

DIGITAL GAMES

REVIEW

PAIR WORK

1 Ask and answer questions about the people in the two photos. For example:
A: Who's Ellen?
B: She's Natalie's mother.
A: Is Mia Ellen's daughter?
B: No, she's not. She's her ...


2 Take turns making statements about the family relationships. For example:
Matt has two children. Nora is his daughter.

DESCRIPTION Choose a photo. Use adjectives to describe the people in each family. For example:
Mia is very cute.

WRITING Choose two of your relatives. Write sentences about them. For example:

My sister is 24 years old. She's short and good-looking. She's an architect. Her name is ...

WRITING BOOSTER p.147
Guidance for this writing exercise



NOW I CAN

- Identify people in my family.
- Describe my relatives.
- Talk about my family.

UNIT 4

Fonte: Top Notch Fundamentals, 2015, p. 35

Aqui, como exemplo, apresento duas figuras, uma inicial e uma final da unidade 4 do livro *Fundamentals*, a qual tem por tema central a família. Escolhi essas páginas pelo motivo de elas parecerem contemplar a asserção abordada no livro sobre os pontos fundamentais necessários para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes de inglês.

Conforme aparecem na parte superior direita da figura 11, os objetivos comunicacionais dessa lição são três: identificar pessoas na família, descrever os parentes e falar acerca das famílias presentes nas imagens. À vista disso, ao iniciar essa lição, os professores são incentivados pelo manual do professor a disponibilizar aos alunos um tempo para que eles possam analisar a árvore genealógica antes de praticarem o *listening*. Após essa atividade, os professores colocam o áudio. Geralmente, o áudio é reproduzido três vezes: na primeira, os alunos ouvem. Na segunda, os alunos repetem o conteúdo, prestando atenção à pronúncia. Na terceira vez, os alunos repetem o conteúdo para ratificação da pronúncia e/ou retificação de possíveis desvios orais. Então, os alunos vão se familiarizando com os vocábulos referentes aos nomes da família para, posteriormente, construir significados sobre as personagens representadas nas imagens. Vejamos novamente essa descrição, na figura, a seguir. Para melhor exemplificação, eu a dividi em duas partes.

Figura 11: Family (parte I)

UNIT 4 Family

LESSON 1 GOAL Identify people in your family

COMMUNICATION GOALS

- 1 Identify people in your family.
- 2 Describe your relatives.
- 3 Talk about your family.

1 ▶ 2:02 **VOCABULARY • Family relationships** Read and listen. Then listen again and repeat.

1 grandparents

2 grandmother 3 grandfather

10 grandchildren

11 grandson 12 granddaughter

4 parents

5 mother 6 father

13 wife 14 husband

7 children*

* one child / two children

8 daughter 9 son

15 sister 16 brother



Fonte: *Top Notch Fundamentals*, 2015, p. 28



Em seguida, em pares, os alunos são incentivados a descrever as relações das pessoas na árvore genealógica. Por exemplo, como atividade, um aluno pode apontar o dedo para a menina na parte inferior da primeira gravura e falar para o seu colega: *She is the daughter*. Todos os alunos, em pares, são incentivados a reproduzir essa sentença. Posteriormente, os alunos passam para a atividade de *Listening* em que ouvirão um homem identificando pessoas em sua família. Os alunos, a partir de duas fotos, escolherão aquela que se adéqua à descrição. Vejamos isso, mais uma vez, na segunda parte da figura, a seguir.



Figura 11: *Family* (parte II)



2 **PAIR WORK** Point to two people in the family. Describe their relationship. 👉 She's his daughter. 👈



3 ▶ 2:03 **LISTENING COMPREHENSION** Listen to a man identify people in his family. Check the correct photo.



1  

2  

3  

4  

5  

6  

Fonte: *Top Notch Fundamentals*, 2015, p. 28

Na figura 12 *review* (revisão da unidade 04), uma vez que os alunos já se familiarizaram com os conteúdos, é esperado que eles já sejam capazes de estabelecer pequenos diálogos sobre o tema proposto na língua-alvo, podendo, dessa forma: identificar, perguntar e descrever os membros da família. Vejamos mais uma vez essa figura:

Figura 12: Review

DIGITAL GAMES

REVIEW

PAIR WORK

1 Ask and answer questions about the people in the two photos. For example:
A: Who's Ellen?
B: She's Natalie's mother.
A: Is Mia Ellen's daughter?
B: No, she's not. She's her ...




2 Take turns making statements about the family relationships. For example:
Matt has two children. Nora is his daughter.

DESCRIPTION Choose a photo. Use adjectives to describe the people in each family. For example:
Mia is very cute.

WRITING Choose two of your relatives. Write sentences about them. For example:

My sister is 24 years old. She's short and good-looking. She's an architect. Her name is ...

WRITING BOOSTER p.147
Guidance for this writing exercise



NOW I CAN

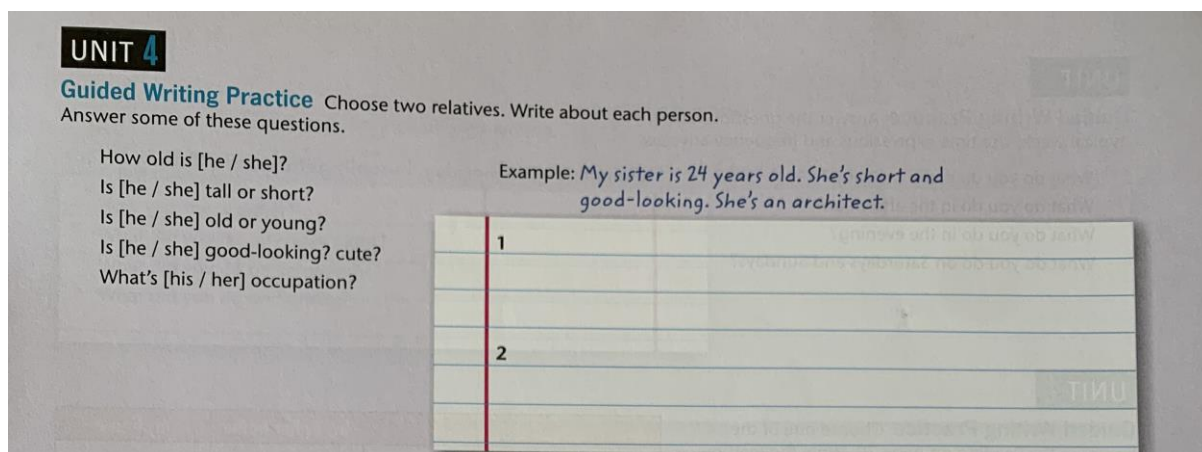
- Identify people in my family.
- Describe my relatives.
- Talk about my family.

UNIT 4

Fonte: Top Notch Fundamentals, 2015, p. 35

Observemos que nela há dois exercícios que incentivam os alunos a praticar pequenas conversações que contêm a descrição das pessoas representadas nas fotos. Por fim, os discentes são incentivados a escrever sobre um ou dois membros de sua família. Para essa atividade, os alunos têm acesso a um guia de escrita, o *writing booster*, que traz detalhes importantes sobre como estruturar um texto, abordando os conceitos da lição, como o uso da sintaxe, por exemplo. Vejamos isso na figura 13.

Figura 13: *Writing Booster*



Fonte: *Top Notch Fundamentals*, 2015, p. 147

Conforme salientado anteriormente, os elementos linguísticos são apresentados de forma paulatina e sequencial, de modo que o aluno possa alcançar autonomia linguística ao cabo de cada lição. Por satisfazer esses requisitos, o material parece fazer jus ao prêmio de *design instrumental*, culminando em sua utilização em grandes centros de línguas nacionais e internacionais. A descrição dessa unidade é apenas um exemplo sobre como o material é desenhado de modo a propiciar ao leitor uma visão panorâmica das lições que compõem os demais livros da coleção.

Para finalizar esta seção, é necessário esclarecer alguns pontos sobre o contexto de produção da coleção para, a partir daí, refletirmos sobre a forma como esses produtos são consumidos em outros lugares, a exemplo, no contexto dessa pesquisa.

Quando fiz uma primeira análise na coleção, um dilema me surgiu: será que os livros didáticos são ecléticos no que diz respeito às diversas formas do uso da língua inglesa e à diversidade étnico-racial? Conforme descrito em seção anterior, no que diz respeito ao ensino de inglês, na coleção é abordado como modelo não apenas o inglês estadunidense, mas também outras formas, outras variantes dessa língua, falada por outras nacionalidades. Além

do mais, sobre a diversidade etnico-racial, ela procura ser inclusiva. As figuras seguintes ilustram bem o que acabamos de descrever.

Figura 14: Names and Occupations

UNIT 1 **Names and Occupations**

LESSON 1 **GOAL** Tell a classmate your occupation


COMMUNICATION GOALS

- 1 Tell a classmate your occupation.
- 2 Identify your classmates.
- 3 Spell names.


VOCABULARY BOOSTER
More occupations • p. 125

DIGITAL FLASH CARDS


1 1:14 **VOCABULARY • Occupations** Read and listen. Then listen again and repeat.




1 a teacher



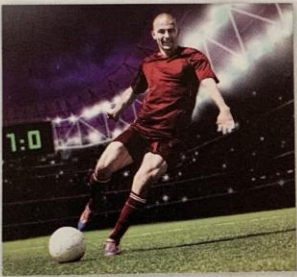
2 a student




3 an architect




4 an actor




5 an athlete



6 a musician




7 an artist



8 a banker



9 a singer



10 a flight attendant

Fonte: *Top Notch Fundamentals*, 2015, p. 04

Figura 15: Going Out

UNIT 2 **Going Out**

PREVIEW

COMMUNICATION GOALS

- 1 Accept or decline an invitation.
- 2 Express locations and give directions.
- 3 Make plans to see an event.
- 4 Talk about musical tastes.

Music : My Tunes Store

My Tunes STORE

GENRES

- Rock / Pop
- Hip-Hop
- Jazz
- Salsa
- Rhythm & Blues
- Classical
- Movie Soundtracks
- Folk
- Show Tunes

DOWNLOADS

- Albums
- Singles / Songs
- Music Videos

FEATURES

- Share
- Free MP3s

QUICK LINKS

- Redeem
- Support
- My Alerts
- My Account

Boomerang
In Concert at Carnegie Hall
Rock / Pop

UPTOWN
Hip-Hop

Jazz Greats
Volume 1:
Louis Armstrong / John Coltrane
Jazz

LATIN DANCE PARTY
SALSA 2016
Salsa

Loretta Walters
R&B for a Summer Night
Rhythm & Blues

THE CHAPMAN QUARTET
All Beethoven Concert at Roxy Hall
Classical

Movie Magic
Music from Your Favorite Films
Movie Soundtracks

FLUTES OF THE ANDES
Folk

A Pirate's Romance
A Musical Play by Roger Miller
Show Tunes

Fonte: *Top Notch 1*, 2015, p. 14


Figura 16: Activities

NOW YOU CAN Define the meaning of beauty

A **NOTEPADDING** Look at the four photos. What qualities of beauty do you find in each person? Write notes.

1	Outer beauty	Inner beauty
	She has beautiful skin.	She looks warm and friendly.

1



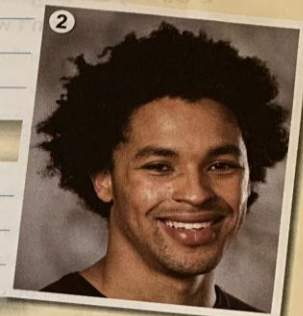
1) Outer beauty

Inner beauty

2) Outer beauty

Inner beauty

2




3) Outer beauty

Inner beauty

4) Outer beauty

Inner beauty

3



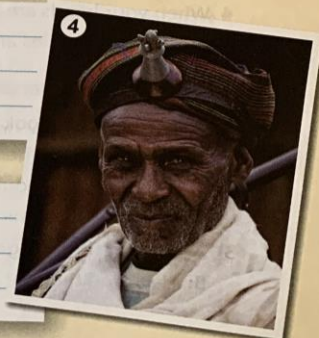
3) Outer beauty

Inner beauty

4) Outer beauty

Inner beauty

4




Fonte: *Top Notch 2*, 2015, p. 59

Figura 17: Description of reading habits


LESSON 3 **GOAL** Describe your reading habits

DIGITAL FLASH CARDS **BEFORE YOU LISTEN**


A **2:27** **VOCABULARY** • Some ways to enjoy reading Read and listen. Then listen again and repeat.



curl up with [a book]




read aloud [to someone]



listen to audio books




do puzzles



read [articles] online



skim through [a newspaper]



read e-books / read electronic books

Fonte: *Top Notch 3*, 2015, p. 44

A resposta à pergunta do parágrafo anterior pode mudar a depender do contexto ao qual ela se dirige. Uma vez que a coleção é oriunda dos Estados Unidos e considerando a realidade cultural daquele país, a resposta parece ser positiva. Nos Estados Unidos, sabemos que os negros são minoria, representam cerca de 13% da população em geral. Isso parece justificar o fato de, nas figuras da coleção *Top Notch*, negros, asiáticos e indianos aparecerem ao lado dos brancos, porém em proporção numérica muito menor.

Se considerarmos essa pergunta no contexto brasileiro, o dilema parece persistir. Traz para o debate não apenas a forma como livros dessa natureza são selecionados e adotados por universidades e centros de línguas públicos e privados de todo o país, como também oportuniza uma reflexão sobre identidade e formação de professores; sobre a forma como as identidades representadas nesses manuais podem contribuir (ou não) para a construção, ratificação de ideologias hegemônicas que privilegiam certos grupos em relação a outros. Apesar de o processo de escolha e seleção dos livros didáticos não serem objeto de análise desta pesquisa, os resultados sinalizam a necessidade de refletirmos criticamente sobre identidade, ensino e formação docente atravessados pelo viés de raça.

Uma vez que defendo a tese de que **os discursos e as ideologias presentes no contexto de ensino superior apresentam estereótipos identitários que se configuram como empecilhos ao processo de ensino de inglês quando se considera a raça e a classe daqueles que dessa língua desejam apropriar-se**, é importante fazer alguns esclarecimentos sobre as identidades representadas nos livros e a forma como os dados foram organizados.

Os livros didáticos, conforme, dito anteriormente, no contexto estadunidense, parecem fazer juz ao que concerne à inclusão étnico-racial ao apresentar, por exemplo, brancos, negros, asiáticos e indianos. Porém, no que diz respeito ao contexto brasileiro, parece haver uma disparidade quando observamos as identidades presentes nos livros didáticos em análise. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2018, nós, negros, no Brasil, representamos mais de 56% dessa população. Ainda, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios – PNAD/IBGE, 2018, somos a maioria pobre e analfabeta em nosso país.

Conforme veremos nas análises, quando negros e asiáticos aparecem nesses manuais ao lado da representação hegemônica, eles representam uma pequena parcela comparado ao branco. Não apenas em número, mas também no que diz respeito ao acesso a cargos bem remunerados, de prestígios e os usufrutos materiais e simbólicos que eles podem fornecer. Isso nos leva à forma como os dados foram organizados e selecionados.

Primeiramente, procedi à identificação de temáticas que representam as práticas sociais experienciadas pelos atores representados nos livros em análise. Através do uso dessas temáticas, identifiquei quais posições sociais estão a elas relacionadas no que diz respeito à inserção desses atores em papéis sociais da vida pública e privada.

Posteriormente, fiz uma tabela numérica em que consta a quantidade de todas as identidades representadas nos quatro volumes relacionadas às temáticas identificadas. Para efeito desta tese, fiz um recorte contendo apenas duas identidades: a branca e a negra. Logo, em seguida, associei esse recorte a algumas temáticas mais recorrentes. Por fim, desse recorte, elaborei a proporção aritmética das duas raças com o intuito de verificar se as identidades contidas nos livros representam, em termos de número, a realidade material do contexto brasileiro. Esse percurso me levou à escolha das representações conforme consta nas análises no capítulo seguinte. Posto isto, passemos, então, aos próximos documentos.

1.7.4 Sobre a observação participante

Para esta investigação, a minha participação e observação das aulas restringem-se a dois instrumentos de coleta: **notas de campo** e **gravação em áudio**. Esses recursos, acredito, são essenciais para a compreensão sobre a forma como os significados negociados pelos atores influenciam no processo de constituição das identidades de raça e de classe em relação ao ensino de inglês.

Sobre o primeiro instrumento, **as notas de campo** contemplam as anotações escritas cuja finalidade, de acordo com Lüdke & André (2013), compreende duas partes fundamentais: uma descritiva e uma reflexiva. A descritiva engloba um registro pormenorizado sobre o que ocorre e/ou como é o ambiente de pesquisa: a descrição dos atores, do evento interacional, de eventos especiais que chamam a atenção do pesquisador, alusão à interação entre o pesquisador e atores colaboradores, dentre outros. Já a parte reflexiva faz referência a dois aspectos importantes: análise e esclarecimento. O primeiro é sobre o que está sendo abordado no evento específico de interação, ou seja, o conteúdo. Já o segundo, refere-se a alguns esclarecimentos gerais, caso sejam necessários, tais como alguns pontos que precisam de esclarecimento adicional, elementos que precisam de ratificação, baseada nas anotações do pesquisador.

A **gravação em áudio** contemplou a gravação de 20 aulas, no total. Ainda, sobre o processo de degração, seguirei o modelo metodológico de **retextualização**, proposto por Marchuschi (2001).


Retextualização, de acordo com esse linguista, é a transcrição do texto oral para o texto escrito. Não é um processo mecânico e/ou aleatório. Segue alguns procedimentos chamados de operações. Assim, Marchuschi (*op. cit*) elenca 06 tipos de operação que devem ser observados no momento da retextualização. Dentre eles, para esta tese, farei uso de dois apenas: os tipos de número 02 e 04. O primeiro faz referência à pontuação. Ele é baseado nos aspectos estilísticos da linguagem, a exemplo, aqueles relacionados à prosódia e à entoação da fala. O segundo faz alusão à introdução de parágrafos e à pontuação detalhada, sem que a ordem da fala seja modificada.

Os outros aspectos relacionados a marcas interacionais, tais quais repetições, redundâncias, paráfrases, pronomes egóticos, dentre outros, serão mantidos, caso surjam.

1.7.5 Sobre os questionários

Apresento os questionários que foram aplicados aos colaboradores desta pesquisa. Primeiramente, apresento e descrevo o questionário aplicado aos discentes e, posteriormente, o questionário aplicado aos docentes. Vejamos.

Quadro 05: Questionário Discente

 <p>Universidade do Estado da Bahia Departamento de Ciências Humanas – Campus VI, Colegiado de Letras Inglês e Literaturas</p> <p>Questionário Discente</p> <p>Situação Socioeconômica dos Estudantes Colaboradores</p> <p>Questões Socioeconômicas</p> <p>1. No que diz respeito a cor de sua pele (raça/etnia), de acordo com a nomenclatura do IBGE (branco, pardo, preto, amarelo e indígena), como você se declara?</p> <p>2. Qual a profissão de seus pais?</p> <p>3. Você sempre morou com os seus pais?</p> <p>4. Quantos irmãos você tem?</p> <p>Questões Socioeconômicas e Educação</p> <p>5. Enquanto aluno da educação fundamental e média, você estudou em qual turno (matutino,</p>
--

vespertino ou noturno)?

6. Em algum momento, como aluno da educação fundamental e média, você teve que trabalhar para ajudar na renda familiar?

7. Caso você tenha tido de trabalhar para ajudar na renda familiar, você achava difícil conciliar trabalho com os estudos? Escreva sobre essa experiência.

8. Qual o lugar dos estudos em seu planejamento pessoal e social e por que você escolheu fazer Letras com Inglês?

Fonte: compilação do autor, 2021

O questionário aplicado aos discentes é composto de duas partes: uma destinada a obter informações sobre a situação socioeconômica e a outra sobre o percurso escolar desses atores. A primeira parte é constituída por questões referentes à classe social e à autodeclaração racial dos colaboradores. Já a segunda parte é composta por questões referentes à vida pregressa desses estudantes em relação a se exerciam ou não atividades remuneradas concomitantemente à vida escolar na educação fundamental e básica.

Visto que ainda não há, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus VI, um documento específico em que consta a condição socioeconômica dos estudantes, os questionários foram aplicados nas turmas que colaboraram com a pesquisa com o intuito primordial de coletar dados referentes à raça e à classe daqueles estudantes. Vale salientar que essas informações foram coletadas para informar o quantitativo de negros presentes nas salas de aulas observadas. Essa informação é importante também para este estudo no sentido de contribuir significativamente para a condição de uma reflexão crítica sobre raça e o papel da educação como instrumento de luta e de ascensão social na vida desses atores. Posto isto, passemos ao questionário docente.

Quadro 06: Questionário Docente



**Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas – Campus VI Colegiado de
Letras Inglês e Literaturas**

Questionário Docente

Reflexão sobre de Identidades de Raça/Classe e Ensino de Línguas

1. Como você se situa na educação dos seus alunos e como negocia as relações de poder, considerando os aspectos de raça e de classe, na sala de aula?
2. Como você conduz o conhecimento em sala de aula para considerar as experiências individuais, considerando raça e classe?
3. Qual o seu papel como professor e como suas experiências são relacionadas às experiências e individualidades de seus alunos?
4. De que forma influências raciais podem impactar o seu interesse e o interesse de seus alunos nas aulas de inglês? Como conciliar esses interesses?
5. Como o conceito de raça impacta as suas crenças?
6. De que forma as experiências raciais de seus alunos podem influenciar a sua prática pedagógica?

Fonte: Milner (2003^a *apud* FERREIRA, 2006, p. 29-30)

O questionário aplicado aos professores colaboradores tem o intuito de perceber a forma como eles negociam as suas identidades e as identidades de raça e de classe de seus alunos em relação ao processo de ensinar inglês. As respostas me foram úteis para lançar entendimento sobre a forma como o ensino de inglês, no contexto superior da UNEB, Campus VI, estrutura-se.

O questionário foi adaptado do quadro reflexivo, desenvolvido por Milner (2003^a *apud* FERREIRA, 2006, p. 29-30) em que o pesquisador apresenta algumas questões para reflexão crítica sobre identidades de raça e suas implicações no ensino de línguas estrangeiras. Posto isto, apresento os colaboradores, o processo de coleta de dados e o contexto específico da pesquisa, para, posteriormente, adentrarmos na metodologia e nas categorias analíticas.

1.7.6 Sobre os colaboradores da pesquisa e o processo de coleta dos dados

Participaram desta tese dois professores de inglês e suas respectivas turmas. Ambos são negros. A professora Raquel¹⁵ possui mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Pontífca Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e pós-doutorado pela mesma instituição. O professor Henrique, por sua vez, possui mestrado em Linguística pela Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB. No momento da coleta, ele estava cursando doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ através no programa DINTER (Doutorado Interinstitucional).

¹⁵ De acordo com as normas éticas que regem as pesquisas qualitativas, os nomes apresentados aqui são todos fictícios.

Antes da coleta dos dados, uma vez obtido o aval da direção do Colegiado do curso de Inglês e da Direção do Departamento, entrei em contato com os professores e lhes pedi autorização para fazer-me presente em algumas de suas aulas¹⁶. Os dois professores foram bem solícitos e me receberam muito bem. Assim, no primeiro dia de observação, antes de os professores iniciarem as suas aulas, me apresentei às turmas, falei do motivo da minha presença e da tese que desenvolvo. Expliquei que, para o desenvolvimento parcial da pesquisa, seriam necessárias observações de algumas das aulas, pois objetivaria analisar a interação dos atores no processo de ensino de inglês. Entreguei a eles (professores e alunos) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinarem. Expliquei que, conforme as normas que regem as pesquisas com seres humanos e de acordo com a resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, as suas reais identidades seriam tratadas com sigilo e que eles teriam acesso aos resultados da pesquisa, dentre outras questões referentes à ética em pesquisas qualitativas. Também expliquei que eles poderiam desistir da colaboração em qualquer momento, caso quisessem. Dito isto, entreguei aos alunos o questionário e pedi que respondessem sem identificação. Informei que o questionário continha duas partes: na primeira, constava a situação socioeconômica e na segunda, a situação socioeconômica relacionada à educação.

No período da coleta dos dados, em novembro/dezembro de 2019, os alunos frequentavam o segundo e o terceiro semestres de inglês da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus VI. Eles cursavam, portanto, o Básico II e o Intermediário I. No momento da aplicação do questionário, na turma da professora Raquel, estavam presentes 25 pessoas: a professora, 23 alunos e eu. Dentre os estudantes, havia quatro alunos e dezenove alunas. As suas idades variavam entre 18 a 35 anos. Tão logo receberam o questionário, responderam-no. Após o término do preenchimento, os recolhi. Já na turma do professor Henrique, estavam presentes 19 pessoas: o professor, uma monitora, dezesseis alunos e eu. Dentre os estudantes, havia 04 alunos e 12 alunas. As suas idades variavam entre 18 e 30 anos. Tão logo receberam o questionário, responderam-no com atenção. Tanto na turma da professora Raquel como na turma do professor Henrique, observei que a maioria dos alunos era negra. Isso foi ratificado, posteriormente, pela resposta à primeira questão do questionário discente relacionada a como eles se declaravam em relação a sua cor, ou a raça/etnia. Trataremos dessa questão, em pormenores, no último capítulo desta tese.

¹⁶ Ao total, observei 20 aulas. Dez de cada professor. O processo de coleta perdurou por três semanas.

O motivo de eu escolher essas turmas justifica-se pelo fato de os alunos ainda estarem no processo inicial de aprendizagem da língua-alvo, sendo, portanto, pertinente, a meu ver, compreender como as interações estruturam-se naquele estágio de aprendizagem. Uma vez que a língua inglesa constitui-se no Brasil como um capital simbólico de prestígio social “associado à classe dominante (composta por pessoas brancas e de olhos claros), de acordo com um discurso hegemônico que legitima tal fato” (MASTRELLA, 2007; NORTON, 2000 *apud* SOUZA DIAS, 2013), é interessante analisar o contexto da sala de aula, pois é ali que os atores interagem, ora ratificando identidades hegemônicas, ora resistindo a tais identidades e ora ressignificando identidades desprovidas de legitimidade. Dito isto, passo agora à metodologia e às categorias analíticas.

1.8 Metodologia: natureza da pesquisa

As metodologias que sustentam esta tese são a pesquisa autoetnográfica (CHANG, 2008; SNYDER, 2015) e a pesquisa documental (CALLARD, 2012; BRAVO, 1991).

Chang (2008) e Snyder (2015) definem autoetnografia como uma abordagem que fornece ao pesquisador as condições necessárias para uma possível compreensão, análise e explanação da esfera social. De acordo com esses sociólogos, fazem parte da pesquisa autoetnográfica, a etnografia, o interpretativismo e a autobiografia. Essas três abordagens abarcam as três orientações que constituem o modelo triádico da pesquisa autoetnográfica, vejamos:

- a) orientação metodológica
- b) orientação cultural
- c) orientação do conteúdo

No que diz respeito ao primeiro ponto, à orientação metodológica, a definição do que será pesquisado, a exemplo da escolha da abordagem teórica e metodológica, leva em conta a história de vida do pesquisador, sua vivência, seus anseios e suas motivações, história essa que está conectada às experiências de vida de outros atores, a exemplo desta pesquisa, às experiências daquelas pessoas que fazem parte de nosso grupo étnico-racial. Esse ponto é uma característica importante da pesquisa etnográfica, pois destaca o papel político e ético do fazer científico.

Sobre o segundo ponto, o elemento cultural é algo imprescindível. É ele que dá sentido às nossas experiências, à forma como compreendemos a nós mesmos e ao nosso entorno social. O método autoetnográfico, baseado na orientação teórico-metodológica, adotada nesta tese, objetiva descortinar as armadilhas ideológicas que arbitrariamente tem dado sentido ao que é ser negro e ao que é ser branco na sociedade brasileira.

Por último, no que diz respeito ao conteúdo, o relato autobiográfico na condição de materialização do elemento cultural, a pesquisa autoetnográfica pauta-se na busca de uma explanação consistente sobre as causas de possíveis condicionantes sociais que se constituem como empecilhos em nossas vidas. O relato autobiográfico, de acordo com Ferrarotti (1991) e Finger (1988), é uma ferramenta fundamental para a compreensão do mundo social. Esse instrumento, de acordo com esses pesquisadores, fornece pistas para o entendimento sobre como sistemas de conhecimento e de crenças são produzidos e como eles são responsáveis para a produção, a manutenção e a reprodução de identidades. Também, fornece pistas para o entendimento sobre a forma como os atores sociais interagem nos diversos contextos sociais em que se encontram.

Nas experiências narradas, é possível identificar traços e marcas da operação do poder, pois o texto, por esse viés teórico, é concebido como resultado das negociações de significado; é a ponte para a compreensão sobre a forma como a macroestrutura influencia o processo de construção das identidades sociais. Os traços e as marcas da operação do poder, nesta tese, fazem referência à construção de identidades de raça e de classe, especificamente. Por isso, a pesquisa autoetnográfica pauta-se, principalmente, pela reflexividade, exigindo do pesquisador um constante escrutínio de suas ações, de suas atitudes, enfim, de seu fazer científico; se esse fazer contribui (ou não) para o desmantelamento de ideologias responsáveis pela manutenção das desigualdades sociais.

Em síntese e de acordo com o que nos apresentam Chang (2008), Snyder (2015) e Santos (2017), o equilíbrio triádico da abordagem autoetnográfica concentra-se nos princípios da análise (orientação etnográfica), da interpretação (orientação cultural) e da reflexão (orientação do conteúdo). Ao adotar a abordagem autoetnográfica, também tenho como base esses princípios.

A pesquisa documental, por sua vez, segundo a visão de Bravo (1991) e Callard (2012), compreende documentos como produção sociohistórica e cultural. Isso quer dizer que no momento de análise, elementos culturais, sociais, políticos e econômicos devem ser levados em consideração para o entendimento do problema social que qualquer processo investigativo

pretende elucidar. Para efeito desta pesquisa, os livros didáticos da coleção *Top Notch* devem ser analisados por esse prisma, pois, conforme Rajagopalan (2005), ao pretender estender o ensino da língua inglesa ao redor do mundo, esse idioma deve ser analisado pelo seu viés geopolítico.

1.8.1 A metodologia de análise: sua relação com os objetivos da tese

Conforme dito na apresentação desta tese, cada capítulo é introduzido por um relato meu em que descrevo as minhas experiências como negro convivendo com o racismo. Faço isso como uma forma de denúncia social e também como resistência e alento para aqueles que se encontram em situação similar. Torna-se, de certa forma, uma espécie de aquecimento reflexivo para a inserção dos pontos principais que norteiam o desenvolvimento desta investigação.

Para o primeiro objetivo, **identificar estereótipos identitários de classe e de raça nos livros didáticos selecionados e analisar como esses estereótipos são apresentados**, a pesquisa documental faz-se necessária. Os livros didáticos são produções sociohistóricas e culturais e como produto social, neles manifestam-se os significados produzidos pelo atravessamento de diversas estruturas sociais cristalizadas. Posto isto, o discurso presente nesses documentos pode manifestar os jogos de poder e os interesses a eles acoplados. Segundo Callard (2012) e Bravo (1991), em análises que têm por base documentos, é importante tentar compreender as causas reais dos problemas que geram os sintomas sociais. Dessa forma, o método de análise documental, adequa-se à abordagem teórico-metodológica que norteia esta pesquisa, ou seja, à perspectiva teórica e metodológica da Análise de Discurso Crítica, de acordo com a visão de Fairclough (2003, 2008) e Chouliaraki e Fairclough (1999). Essa perspectiva, acredito, pode fornecer suportes analíticos consistentes para mapeamento e possível compreensão das causas reais pelas quais o poder estrutura as relações das pessoas. Quando sinalizo as causas, faço menção ao que é oculto no discurso, aos aspectos relacionados ao poder e à ideologia.

Através do estudo das unidades didáticas que compõem os livros didáticos em foco, pretendo identificar os estereótipos identitários e analisá-los pela perspectiva da ADC. As pistas presentes nesses manuais (modos de viver e atuar no mundo, por exemplo), me ajudarão a enxergar os significados ali expostos, a compreender a forma como as marcas identitárias são apresentadas e ofertadas.

Para o segundo objetivo, **explicar a maneira como as ideologias e os discursos presentes nas aulas de inglês influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores**, a pesquisa etnográfica é de fundamental importância. De acordo com Lüdke & André (1986); Minayo (1992) e Braga (1988), para uma compreensão abrangente da complexidade que constitui as relações sociais, é imprescindível a participação, o olhar do pesquisador no *loco* da interação em que os significados são produzidos. A observação participante, segundo Brandão (1990), configura-se como um instrumento fundamental, capaz de adentrar nas ações do evento com mais propriedade. Para isso, ela permite o uso de alguns instrumentos tais como notas de campo, entrevistas, conversas informais, gravações de falas e/ou filmagem das aulas, etc. Isto posto, a pesquisa autoetnográfica me permitirá maior familiarização com o que pretendo neste estudo para tentar esclarecer a tese em tela.

Para o terceiro objetivo, **analisar as identidades dos atores colaboradores com o intuito de percebê-las e problematizá-las em relação ao processo de ensino de inglês**, a pesquisa etnográfica também me permitirá, através de instrumentos específicos, a coleta dos dados, tendo por base o ponto de vista dos próprios colaboradores sobre o pertencimento de raça e de classe desses atores. Guiado por uma abordagem teórico-metodológica crítica, compreendo que os eventos específicos de interação são responsáveis pela manutenção e/ou desestruturação de uma ordem social mais ampla, a chamada ordem estrutural. Esse conhecimento me será fundamental para questionar o alcance da pesquisa ao analisar os resultados: se eles contribuem (ou não) significativamente para o desmantelamento das amarras ideológicas que constituem os estigmas e estereótipos, responsáveis pela manutenção do *status quo*.

Por fim, de acordo com a visão teórica de Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998) e Lakatos & Marconi (2003), vale ainda ressaltar a natureza qualitativa e a natureza quantitativa que embasam esta pesquisa. Elas estão interrelacionadas e são imprescindíveis para o desfecho da tese em tela. O viés quantitativo-qualitativo torna-se essencial não apenas para averiguar identidades raciais presentes nos livros didáticos, mas também quando analiso, a exemplo aqui, os questionários sobre a condição social [classificação de raça e de classe] dos colaboradores e como essas identidades estruturam-se no discurso e nas ideologias veiculadas nas salas de aula do contexto de ensino superior. Ou seja, ajuda a compreender a forma como os discursos estruturam lugares reservados a negros e os lugares reservados aos brancos na hierarquia racial brasileira a partir de campos sociais específicos.

Para uma análise coerente, profunda e não superficial dessa proposta, é necessária uma explanação causal entre estrutura social e agência dos atores. Sobre esse ponto, não pretendo contrapor dois elementos sendo que o último é causa ou efeito do primeiro ou vice-versa, conforme frequentemente são utilizados em pesquisas nas ciências exatas. Ao invés disso, retomo minha reflexão aos estudos sobre relações causais, propostos por Giddens (2008) e que baseiam o conhecimento sociológico moderno. As relações causais entre dois ou mais elementos, entendidas por esse viés teórico, são construídas pela presença de vários mecanismos, oriundos de várias ordens discursivas, que se interrelacionam de maneira complexa, complementando-se, porém sem se reduzirem uns aos outros.

Entender a relação causal entre raça e desigualdade nos diversos contextos de interação vai muito além do que apenas apresentar dados quantitativos, é necessário explicar os mecanismos causais envolvidos nessa relação; como esses processos constroem estereótipos relacionados a identidades sociais, estereótipos esses responsáveis pela inclusão de alguns grupos e exclusão de outros do acesso a bens materiais e simbólicos de prestígio na sociedade brasileira. A ADC, como teoria e metodologia de análise, faz uso de categorias analíticas consistentes que podem lançar luz sobre esses processos. As relações causais podem ser explicitadas por meio dessas categorias. Na próxima subseção, apresentarei, com mais detalhes, as categorias analíticas das quais a ADC faz uso. Apropriarei de algumas delas com o objetivo de contemplar o escopo principal desta tese.

1.8.2 Categorias analíticas

O texto, de acordo com Fairclough (2003 [1992]), é fruto de uma prática discursiva específica, resultado da interação entre estrutura e agência. Assim, para a análise de qualquer produção textual, é necessário levar em consideração os modos de produção, distribuição e consumo desses textos. Ao analisar os modos de produção, distribuição e consumo de textos, devemos ter conhecimento sobre quem os produz, conhecimento sobre os veículos pelos quais esses textos são distribuídos e, de extrema importância, conhecimento sobre quem são os consumidores em potencial desses textos.

Ainda, em relação à produção, é interessante analisar qual realidade é representada nos textos; em relação ao processo de distribuição, é importante analisar qual o veículo pelo qual essas informações são ventiladas e, por último, em relação ao consumo, é importante saber quem são os consumidores e analisar se a realidade sociocultural desses atores é contemplada pela visão dos produtores dos textos em análise.

Porém, gostaria, aqui, de fazer uma ressalva sobre a explanação anterior: apesar de a concepção teórica proposta por Fairclough (*op. cit*) ainda ser muito incisiva e proeminente nas pesquisas de ADC ao redor do mundo, devemos levar em consideração aspectos da mudança social sobre a qual tanto advogou o autor. De 1992, momento em que ele escreveu o livro *Discurso e Mudança Social*, para cá, muita coisa mudou. O contexto social mudou drasticamente de forma que os modos de produção, distribuição e consumo de textos, da forma como apresenta o autor, precisam ser analisados por essa nova perspectiva sociohistórica.

Os consumidores, outrora localizados em contextos específicos e acessados por canais restritos de distribuição, com o advento, melhoria e popularização dos meios tecnológicos, ao final da década de 90, tornaram-se cidadãos do mundo. Isso quer dizer que o texto passou por uma profunda mudança semântica e semiótica de forma a atender, em sua organização, interesses e realidades diversos. A ruptura de fronteiras alterou a forma como os cidadãos percebem a si mesmos e aos seus entornos sociais.

A homogeneização cultural, o chamado multiculturalismo, promovido pelo neoliberalismo, influenciou os meios de produção, distribuição e consumo que, por sua vez, tiveram que ser reestruturados para atender às diversas demandas presentes no novo contexto social. Isso implicou decisivamente na complexização dos modos de produção de textos. Assim, é provável que documentos contemporâneos [a exemplo, os livros didáticos, um dos objetos de análise desta tese], ao serem meticulosamente produzidos, possam estar a serviço de interesses particulares. Quando consumidos sem reflexão crítica, as ideologias ali imbricadas podem afetar a relação que as pessoas estabelecem consigo mesmas e com os outros atores. E isso tudo, neste trabalho, não pode ser analisado, acredito, sem passar pelo crivo da raça. Para atingir tal feito, essa análise precisa, imprescindivelmente, levar em conta o contexto de produção [a autenticidade e a natureza do texto] e o contexto de consumo, conforme admoesta Callard (2012).

Tendo em vista que todo texto é resultado de uma prática discursiva, responsável pela mediação entre estrutura social e eventos específicos, é importantíssimo colocar esses textos sob análise crítica, observando como eles se estruturam e quais estratégias discursivas estão presentes neles. Esses aspectos são imprescindíveis para a realização desta pesquisa, uma vez que, através deles, pretendo compreender como relações desiguais de poder estruturam-se, naturalizam-se, legitimam-se e reproduzem-se no contexto superior de ensino de inglês.

Por um lado, sob o viés teórico da ADC, o discurso torna-se componente [aliado a outros componentes] central para sustentar desigualdades sociais que visam excluir certos grupos do acesso a bens materiais e simbólicos de prestígio na sociedade brasileira. Por outro lado, o próprio discurso que tem a intenção de excluir também pode oferecer ferramentas para opor-se a essas exclusões. Ou seja, a ADC é uma abordagem teórica consistente que oferece subsídios para entender não apenas o papel do discurso na reprodução da dominação, mas também para o questionamento dela, o que pode levar ao dismantelamento e remontamento de estruturas sociais.

Para contemplar o primeiro objetivo, **identificar estereótipos identitários de classe e de raça nos livros didáticos selecionados e analisar como esses estereótipos são apresentados**, pretendo usar as categorias analíticas propostas pela ADC referentes aos aspectos **acional** e **representacional** do texto, a saber:

- a) **Representação de Eventos/Atores Sociais** (FAIRCLOUGH, 2003)
- b) **Léxico e Vocabulário** (FAIRCLOUGH, 2003)
- c) **Intertextualidade e Interdiscursividade** (FAIRCLOUGH, 2003).

Essas categorias são de fundamental importância para o entendimento sobre quais estereótipos estão presentes nos livros didáticos e como eles se estruturam. Tendo em mente que o discurso não apenas age sobre o mundo social, mas também o representa, é importante atentar ao modo como ele opera em textos específicos: mecanismos intratextuais capturam elementos intertextuais e interdiscursivos que, por sua vez, são responsáveis pela complexa articulação de discursos que produzem, reproduzem, ratificam e naturalizam visões de mundo particulares. Identificar esses mecanismos, responsáveis pela criação de visões particulares e entender como essas visões estruturam-se é de fundamental importância para compreensão sobre como elas influenciam a prática social dos atores em eventos específicos de interação.

Para atender o segundo, **explicar a maneira como as ideologias e os discursos presentes nas aulas de inglês influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores**, o conceito de ideologia, proposto por Thompson (1995) e por van Leeuwen (1997) me será útil para tentar localizar, nos discursos veiculados nas salas de aula, ideologias que sustentam estereótipos identitários relacionados à classe e à raça.

As ideologias camufladas nas lacunas discursivas são muito eficazes, porém, uma vez descortinadas, podem perder o poder de sua eficácia: a forma de influenciar/alterar a

percepção do mundo real. A forma como o discurso figura nas práticas sociais, a maneira como age para construir, representar e legitimar uma visão particular de mundo em detrimento de outras não pode ser analisada sem levar em conta o conceito de ideologia.

Sobre a forma como as ideologias operam no mundo social e sobre os atores sociais, Thompson (*op.cit*, p. 81-89) explicita a maneira como elas agem e as estratégias adotadas por cada uma delas. Vejamos, a seguir:

1. Legitimação: o discurso permeia o inconsciente coletivo, legitimando relações de dominação de uns grupos sobre os outros. As estratégias usadas para alcançar tal meta são a **racionalização**, a **universalização** e **narrativização**. Na primeira, sistemas de conhecimentos e de crenças tentam explicar a vantagem de uns grupos sobre outros. Na segunda, há abstração/generalização da agência de grupos sociais em posição de poder. Na última, o *status quo* é apresentado por meios de histórias particulares.

2. Dissimulação: Assim como ocorre na legitimação, técnicas persuasivas camuflam o processo de hierarquização social. Exemplos dessas técnicas são o **deslocamento**, a **eufemização** e o **tropo**. Na primeira, vocábulos ou termos, geralmente usados para se referir ao mundo físico, virtual e/ou social são reutilizados em outros contextos e, assim, toda a sua carga semântica positiva ou negativa é transferida ao destinatário. Na segunda, o que é descrito é amenizado semanticamente. Já na terceira, figuras de linguagem tais como a sinédoque, a metáfora e a metonímia são utilizadas no processo de construção de significado. Como já foi dito antes, todas essas técnicas são utilizadas com o escopo de obscurecer relações de dominação.

3. Unificação: refere-se à construção de uma identidade social coletiva. Para isso, o discurso utiliza-se de duas técnicas persuasivas: **padronização** e **simbolização da unidade**. Na padronização, elementos culturais de uma visão particular são adotados como norma ou regra em detrimento de elementos culturais diversos. Na simbolização da unidade, cria-se uma entidade simbólica que representa a união estável e o bem-estar de todos, excluindo-se a diferença.

4. Fragmentação: busca-se a segmentação da diferença, uma vez que essa representa ameaça aos privilégios daqueles do grupo hegemônico. Exemplos disso são a **diferenciação** e o **expurgo do outro**.

5. Reificação: as lutas sociais são obliteradas pelo processo de naturalização da realidade social. Exemplos de técnicas de persuasão contidas nessa ideologia são a **naturalização**, a **eternalização**, a **nominalização** e a **passivização**. Naturalizar momentos

históricos é sinônimo de apagar a história dos atores que se encontram em desvantagem social. Eternizar o *status quo* faz referência ao dismantelamento de qualquer pujança rumo à resistência e transformar processos e seus complementos em nomes/substantivos significa a não responsabilização de atores pela perpetração de injustiças sociais. O mesmo se dá com a técnica de passivização.

Escamoteada em aspectos linguísticos que constituem os textos, a ideologia, por sua vez, age sobre o mundo social e sobre os atores e, dessa forma, sustenta estereótipos identitários, responsáveis pela exclusão de uns grupos e inclusão de outros ao acesso a bens materiais e simbólicos de prestígio. Assim, ela contribui para a produção de estruturas simbólicas, cujo sustentáculo são os eventos sociais específicos nos quais identidades hegemônicas são produzidas, naturalizadas e reproduzidas. Entender como os atores sociais são constituídos em textos, nas complexas relações discursivas e ideológicas é um trabalho árduo que exige uma análise bastante acurada. Nesta pesquisa, o contexto da sala de aula, assim como venho enfatizando, configura-se como uma arena simbólica de luta, em que identidades são construídas e atribuídas a atores sociais o tempo todo.

A análise dos dois primeiros objetivos será importante para lançar inteligibilidade sobre o terceiro objetivo, **analisar as identidades dos atores colaboradores com o intuito de percebê-las e problematizá-las em relação ao processo de ensino de inglês**. Isso, por sua vez, leva à necessidade de refletir sobre a importância de uma educação antirracista. Ou seja, uma vez conhecidos os estereótipos identitários; a forma como eles são construídos nos textos; o modo como estruturam/influenciam o discurso na sala de aula e na prática social dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, é possível problematizar questões relacionadas ao posicionamento ([auto]identificação/[des]identificação) e resistência, conceitos propostos por Castells (2010); Certeau (1984) e Archer (2004). Abordados os conceitos teóricos e metodológicos necessários para o desenvolvimento da presente investigação, apresento agora a forma como esta tese estrutura-se. Porém, antes, gostaria apenas de mencionar que embora as categorias analíticas apareçam divididas aqui, elas estão distribuídas apenas como requisito didático. É bem provável que elas mesclm-se no momento da análise, pois fazer pesquisa com foco em discurso como prática social é ter entendimento de que os elementos responsáveis pela produção de significados se relacionam de maneira complexa e imprevisível.

Em seguida, apresento o esquema geral sobre como a tese está estruturada.

TESE

Os discursos e as ideologias presentes no contexto superior apresentam estereótipos identitários que se configuram como empecilhos ao processo de ensino de inglês quando se considera a classe social e a raça daqueles que dessa língua desejam apropriar-se.

Objetivo Geral

Compreender a forma como o discurso e as ideologias veiculados nas aulas de inglês observadas influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores.

Objetivo Específico

Identificar estereótipos identitários de classe e de raça nos livros didáticos e analisar como esses estereótipos são apresentados

CORPUS

Livros didáticos

Categorias Analíticas

Representação dos Atores Sociais
Léxico/Vocabulário
Interdiscursividade
Intertextualidade

Objetivo Específico

Explicar a maneira como as ideologias presentes nas aulas de inglês influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores.

CORPUS

Aulas Retextualizadas
Notas de campo

Categorias Analíticas

Conceitos de Ideologia propostos por Thompson (1995)

Objetivo Específico

Analisar as identidades dos atores colaboradores com o intuito de percebê-las e problematizá-las em relação ao processo de ensino de inglês

CORPUS

Questionário discente
Questionário docente

Categorias Analíticas

Conceito de Pressuposição proposto por Fairclough (2003)

1.9 Organização da tese

O trabalho está estruturado em quatro capítulos:

Capítulo 01: apresentação dos instrumentos metodológicos e da abordagem teórica adotados para a execução da pesquisa.

Capítulo 02: discussão da teoria que fundamenta a pesquisa, a saber: Análise de Discurso Crítica – ADC, suas implicações nos processos de produção e consumo de textos. Discussão do conceito de identidade. Análise dos livros didáticos.

Capítulo 03: discussão do conceito de ideologia e a sua influência na prática social dos atores envolvidos no processo de ensino de línguas. Análise das aulas observadas.

Capítulo 04: Problematização de questões referentes à identidade e ao ensino no contexto superior. Discussão do conceito de Consciência Linguística Crítica - CLC. Análise dos questionários aplicados aos atores colaboradores da pesquisa.

1.10 Conclusões preliminares

Neste capítulo, os elementos teórico-metodológicos foram descritos e parcialmente explicitados com a finalidade de lançar luz à tese que norteia esta pesquisa: **os discursos e as ideologias presentes no contexto superior apresentam estereótipos identitários que se configuram como empecilhos ao processo de ensino de inglês quando se considera a raça e a classe daqueles que dessa língua desejam apropriar-se.**

Compartilho da ideia de Silva (2009), ao optar por uma estrutura textual inovadora, em que, com exceção deste primeiro capítulo, teoria e análise são contempladas. Faço uso dessa estrutura, pois, assim como a pesquisadora, também acredito que, dessa forma, o fazer científico se torna mais apazível e significativo para aqueles que pelo caminho das pesquisas sociais desejam enveredar.

Apresentado o caminho a percorrer, passemos, portanto, ao segundo capítulo desta tese.

2. ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: APORTES TEÓRICOS E ANALÍTICOS

Passei a olhar alguns livros didáticos com desconfiança! Esse sentimento surgiu quando entrei na então quinta série do ensino fundamental, atual sexto ano. Naquele tempo, mesmo com pouca idade e senso crítico insuficiente para entender como as raças influenciam as nossas relações sociais, pude analisar o meu fenótipo e perceber que parecia muito com aquelas pessoas representadas nas imagens dos livros didáticos, dos livros de história, principalmente. Ficava indignado, pois neles, nossa gente era agredida física e mentalmente a todo instante. Aquelas imagens de negros maltrapilhos [...] ¹⁷; aquelas imagens de negros acorrentados pelo pescoço e pelos pés [...]; aquelas imagens de negros usando máscaras de flandres [...]; aquelas imagens de negros amarrados em troncos, sendo torturados nos pelourinhos [...]; aquelas imagens de negros trabalhando em condições subumanas nos engenhos de cana-de-açúcar e nas plantações [...]. Aquelas imagens [...]. Tenho a certeza de que delas nunca me esquecerei. (Fonte: O AUTOR, 2021)

O relato acima, assim como o primeiro que introduz esta tese, faz parte da grande narrativa que me constitui como cidadão negro brasileiro. Denomino-a de grande narrativa, pois acredito ser um vocábulo idôneo para designar as lutas, os conflitos, os sofrimentos e as dificuldades de todos nós, cidadãos brasileiros, que não tivemos o privilégio de escolher identidades, mas que, à revelia, nos têm sido impostas identidades arbitrárias, desprovidas de legitimidade e de prestígio. Quanto às imagens que descrevo, elas fazem parte do processo de representação que, de forma efetiva, constrói e ratifica lugares específicos para brancos e negros em nossa sociedade. Não somente a mídia é encarregada de produzir e reproduzir identidades hegemônicas por meio das representações, mas também o campo educacional, por meio dos discursos veiculados através dos materiais didáticos, conforme atestam pesquisas realizadas por Tílio & Junior (2014), Ferreira & Camargo (2014) e Mastrella-de-Andrade & Rodrigues (2014), dentre outras.

Sobre a esfera educacional, Bourdieu & Passeron (2009) afirmam que esse campo é uma arena de produção de capital cultural elitizado. Na mesma linha de raciocínio, Darwin & Norton (2014), asseveram que a escola, em vez de partir de um currículo crítico que desafia o *status quo*, constitui-se como um mecanismo estatal que estratifica as classes sociais e as raças ao promover uma cultura de consumo a favor do mercado. Tendo em mente a asserção de Santclair & Silva (2020, p. 64) de que “para se pensar uma formação crítica é preciso partir

¹⁷ Os colchetes e as reticências indicam pausas para rememorar as reminiscências.

de uma concepção de língua como instrumento de transformação social”, devemos lançar um olhar crítico ao discurso que é veiculado na sala de aula de línguas. Esse olhar crítico ao qual eu me refiro é sinônimo de investimento na formação crítica de alunos e de professores de modo que eles possam compreender a maneira como a linguagem nos direciona como cidadãos de direitos e deveres e aqui entra a questão de analisar o discurso dos materiais didáticos. Uma vez que a representação, de acordo com Woodward (2000), é um mecanismo eficiente na produção e na ratificação do racismo, é imprescindível que compreendamos a forma como as identidades sociais são construídas por meio dela nos livros didáticos.

A criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985 e seu aperfeiçoamento em 1995¹⁸ foram marcos importantes para o desmantelamento de representações estigmatizantes que tentam construir a nós, negros, de uma maneira subalterna. Porém, devemos ter em mente que o racismo, uma vez produzido e reproduzido no interior da linguagem, torna-se um mecanismo vivo que se adapta às transformações sociais contemporâneas de modo a manter as relações hegemônicas. Se as representações sociais, aquelas imagens que eu descrevo em meu relato que abre este capítulo vêm desaparecendo gradualmente, outras representações vêm surgindo com mais força e com mais capacidade de representatividade ao tentar nos relegar e nos manter nos lugares marginais e abjetos da sociedade.

Nesta seção, para contemplar o primeiro objetivo de pesquisa, **identificar estereótipos identitários de classe e de raça nos livros didáticos selecionados e analisar como esses estereótipos são apresentados**, abordo, primeiramente, o referencial teórico que subjaz a esta pesquisa. Posteriormente, analiso o discurso dos livros didáticos.

2.1 Análise de Discurso Crítica: revisitando conceitos-chave.

Um dos objetivos centrais relacionados ao estudo crítico do discurso faz referência ao engajamento de pesquisadores dessa área em tentar desmantelar estruturas sociais responsáveis pela manutenção de injustiças sociais. Os sistemas de conhecimento e de crenças, produtos dos efeitos constitutivos do discursivo, influenciam contundentemente a construção de hierarquização de posições sociais, afetando as relações das pessoas nos mais diversos ambientes em que se encontram. Nesse contexto, estruturas sociais que ratificam a superioridade de uma raça sobre outra e/ou de uma classe sobre outra e/ou de um gênero

¹⁸ Em 1995 foi criada uma comissão que avalia o conteúdo pedagógico através da Guia do Livro Didático, uma espécie de sinopse dos conteúdos do livro didático.

sobre outro, por exemplo, devem ser analisadas, prioritariamente, sob seu aspecto discursivo, uma vez que esse aspecto é um dos principais elementos de práticas sociais, responsáveis pela manutenção dessas estruturas.

Dito isto, com o objetivo de lançar inteligibilidade sobre a tese de que **os discursos e as ideologias presentes no contexto universitário apresentam estereótipos identitários que se configuram como empecilhos ao processo de ensino de inglês quando se considera a raça e a classe daqueles que dessa língua desejam apropriar-se**, adoto como teoria e metodologia de análise a Análise de Discurso Crítica - ADC.

A fundamentação teórica e metodológica referente à ADC à qual me afilio está ancorada na visão de teóricos como: Fairclough (2003; 2008 [1992]); Chouliaraki e Fairclough (1999); Fowler (1996); Kress (1996, 1998), dentre outros.

De antemão, enfatizo, portanto, que a separação das categorias referentes ao **vocabulário, ao léxico, à gramática, à intertextualidade e à interdiscursividade** daquelas referentes à prática social ocorre, nesta tese, em nível didático apenas, uma vez que tenho consciência de que, ao abordar aspectos linguísticos e discursivos, eles não estão desvinculados de poder e de ideologia.

2.2 Discurso e sociedade

Qualquer sociedade estrutura-se por meio da articulação de diversos campos. De acordo com Bhaskar (1989), eles complementam-se, porém não são redutíveis uns aos outros. Dentre esses campos sociais, para esclarecimento sobre o contexto em que esta tese se desenvolve, destaco o campo econômico, o político, o jurídico e o educacional, pois acredito que esses quatro são os de maior proeminência quando consideramos políticas estatais importantes para o desenvolvimento da sociedade. Esses campos, a meu ver, são responsáveis pela estruturação dos demais e, principalmente, pela organização de nossas relações sociais nos diversos contextos, tanto os quotidianos, quanto os institucionais públicos e privados em que interagimos diariamente.

O campo econômico, ratificado pelo campo político e pelo jurídico, de acordo com Almeida (2019), ao estabelecer padrões de consumo em massa, tem o poder de camuflar, em seus discursos, ideologias que sustentam um estado estruturado na desigualdade social, uma vez que é, em estados democráticos, que o grupo hegemônico se sustenta pelas técnicas de persuasão, discursivamente situadas. Assim, o poder que o discurso exerce na constituição do

mundo é central e, desse modo, ele é responsável pela representação e pela estruturação do mundo social. Seus efeitos constitutivos, conforme assevera Fairclough (2008 [1992]), são responsáveis pela construção de sistemas de conhecimento e de crenças, das identidades sociais e das relações entre as pessoas.

Essa concepção de discurso e sociedade, proposta por Fairclough (*op.cit*), é bastante promissora e profícua à pesquisa que proponho, pois, para compreender como os discursos operam no mundo social, é pertinente analisá-los, materializados em textos, que são resultado da estreita relação entre eventos e campos sociais, mediados pela prática discursiva.

Os modelos de desencaixe, regidos pelas forças dos campos sociais diversos, segundo Bhaskar (1989), dão existência aos eventos em que os atores sociais representam o mundo ao produzir sentido às suas experiências. A dialética entre discurso e sociedade, analisada a partir dos produtos dos eventos sociais, pode ser capaz de empoderar os atores, transformando-os em agentes de suas próprias práticas, uma vez que os modelos de desencaixe no campo discursivo podem conduzi-los à mudança discursiva, resultando, por sua vez, em mudança social.

Discursos que criam regimes de verdades (FOULCAULT, 1977) e que veiculam normas, quando desencaixados de seus nichos socioculturais e históricos e realocados em novos contextos interacionais, podem também ressignificar práticas sociais hegemônicas, responsáveis pela estruturação das assimetrias sociais.

Dito isto, para combater essas técnicas discursivas opressoras, é necessária uma reflexão crítica sobre o papel que o discurso exerce no contexto social. A equidade de direitos entre as pessoas somente acontece quando nos engajamos, como pesquisadores críticos, em desnaturalizar o naturalizado nos diversos campos sociais em que atuamos.

Nesta pesquisa, cujo objetivo central é **compreender a forma como o discurso e as ideologias veiculados nas aulas de inglês observadas influenciam a prática pedagógica de dos professores colaboradores**, acredito ser necessário que haja uma conscientização sobre a forma como nós, negros, temos sido representados no contexto cultural brasileiro e aqui o campo educacional é a arena desse gládio discursivo.

Ratifico o campo educacional como *locus* da reflexão desta tese, uma vez que existe uma estreita relação entre educação, mercado de trabalho e inclusão social. Assim, é fundamental que tenhamos acesso aos benefícios de uma educação de qualidade para podermos participar ativamente das vantagens econômicas ofertadas na modernidade tardia. Para isso, é importante que sejamos representados dignamente em toda a estrutura social.

Na seção que segue, discutirei o texto como produto da prática social e adentrarei pormenorizadamente nas questões pertinentes às categorias analíticas.

2.3 O texto como um produto da prática social

Como discuti no tópico anterior, toda sociedade é restringida por campos sociais, responsáveis pela organização da vida das pessoas. Levando em consideração a dialética entre discurso e sociedade, o discurso, juntamente com outros elementos, desempenha papel central tanto no processo de produção e de reprodução quanto no processo de transformação das estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2008; FOWLER *et al*, 1979). Dessa forma, o discurso é moldado por relações de poder e ideologia e os seus efeitos constitutivos ditam o que é certo, normal e o que aceitável dentro de determinada sociedade.

Essa normatização acontece pela imposição de regimes de verdades, discursivamente situados, a partir do ponto de vista daqueles que ocupam posições de privilégio. As estruturas sociais mais profundas, por meio de técnicas de persuasão, influenciam a forma como os atores sociais percebem a realidade, levando-os a crer que determinadas hierarquizações entre as posições ocupadas pelos atores são naturais. Uma vez que os vestígios dessas técnicas concretizam-se nas ações quotidianas e nos produtos de suas interações sociais, é possível encontrar brechas que possibilitam o desmantelamento de estruturas sociais cristalizadas. Os textos, produtos das relações sociais dos atores, são uma ótima ferramenta para possível descrição, interpretação e explanação de problemas sociais mais profundos, aqueles responsáveis pela reprodução de injustiças que beneficiam alguns grupos e colocam outros em desvantagem.

Ao elaborar sua teoria social do discurso, Fairclough (2008, p.58) centraliza o texto como objeto de análise, como produto das interações sociais de sujeitos historicamente situados. O pesquisador salienta que, para analisar qualquer tipo de texto, é necessário não apenas descrever aspectos linguísticos, a exemplo, vocabulário e gramática, mas entender como esses aspectos são distribuídos sintaticamente de modo a formar cadeias de raciocínios lógicos e persuasivos. Ainda, ele salienta que, para analisar qualquer texto, é necessária uma compreensão crítica e mais abrangente sobre os seus processos de produção, de distribuição e de recepção. Em outras palavras, o pesquisador nos leva a prestar atenção, conforme salientei anteriormente, nos aspectos linguísticos que carregam sentidos mais abrangentes; aqueles que fazem ponte com o social e que captam questões de ideologia e de poder e que dão ao analista

de discurso base não apenas para descrever e interpretar, mas para explicar o problema social em análise.

As funções ideacionais são precípuas para lançar inteligibilidade sobre a forma como os produtores de textos constroem seus discursos de modo a agir sobre o mundo social e sobre as outras pessoas, colaborando, assim, para a manutenção das estruturas simbólicas e da organização das relações sociais dos atores.

Além do mais, de acordo com Fairclough (2008, p. 104), as pessoas não fazem escolhas de estruturas discursivas aleatórias, elas “fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença”. Por conseguinte, os discursos desses atores, para atingir esse objetivo, são premeditados e calculados, pois necessitam do consenso do público a quem dirigem os seus textos. Nesta pesquisa, ao analisar os textos contidos nos livros didáticos, imagino que aspectos linguísticos como vocabulário, léxico, sintaxe, intertextualidade e interdiscursividade constituem-se como categorias essenciais para entender como os estereótipos de raça e de classe são construídos nesses materiais de ensino.

O porquê da escolha de determinado vocábulo e não de outro; o porquê da escolha de determinada estrutura semântica e não de outra são pontos que tendem a camuflar interesses hegemônicos, ligados à prática social. Acredito que são esses aspectos que organizam as relações sociais dos atores que se encontram na sala de aula, *locus* desta pesquisa. Assim, a sala de aula não se configura como um ambiente neutro de transação pedagógica, mas como lugar em que identidades são construídas, reconstruídas e reproduzidas nas relações de poder e ideologia.

Na seção seguinte, apresento os elementos que compõem o texto e a sua relação com a construção de sentido.

2.4 O texto e seus elementos constitutivos

Assim como o faz Fairclough (2008, p.10), considero pertinente, aqui, antes de começar esta seção, definir o que entendo por texto. A concepção de texto que subjaz a esta pesquisa é uma concepção ampla, pois o termo engloba qualquer resultado de interações sociais, podendo essas interações ser *in loco*, ou separadas tempo-espacialmente, conforme a explanação de Giddens (1991). Enfim, qualquer resultado de evento social, mediado pela linguagem é considerado um texto. Então, texto é sinônimo de linguagem em uso, tanto em produções escritas quanto em produções orais multimodais.

Uma vez que os textos são os produtos das interações das pessoas, é pertinente, ao analisá-los, levar em consideração as posições desses atores. Isso quer dizer que devemos levar em conta aspectos de produção [a realidade de quem é expressa?] e recepção desses textos [como os interlocutores recebem e interpretam essa realidade?]. Dessa forma, questões de forma e significado ganham proeminência na explanação do problema social em questão. Sobre isso, Fairclough (2008) assevera que, para uma análise textual consistente, é fundamental que se perceba a existência de sete itens imprescindíveis. O pesquisador afirma que,

Esses itens podem ser imaginados em escala ascendente: o vocabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e frases e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos. Além disso, distingo três outros itens principais que não serão usados na análise textual, mas na análise da prática discursiva, embora certamente envolvam aspectos formais dos textos: a ‘força’ dos enunciados, isto é, os tipos de atos de fala (promessas, pedidos, ameaças, etc.) por eles constituídos; a ‘coerência’ dos textos; e a ‘intertextualidade’ dos textos. Reunidos, esses sete itens constituem um quadro para a análise textual que abrange aspectos de sua produção e interpretação como também as propriedades formais dos textos (FAIRCLOUGH, 2008, p. 103-104).

Para esta pesquisa, assim como sinalizei no capítulo metodológico, dentre os elementos apresentados por Fairclough (*op.cit*), fazem parte da análise do *corpus* o **vocabulário**, o **léxico**, a **gramática**, a **intertextualidade** e a **interdiscursividade**. É claro que os outros elementos se unem aos que apresento aqui, mas, por hora, esclareço que, por motivo de objetividade e foco, não adentrarei nesses elementos.

Enfatizo, entretanto, que eles estão imbricados nos sentidos expressos pelas categorias selecionadas para a análise do *corpus* desta tese. Por exemplo, as relações semânticas entre período e orações fazem sentido porque os conceitos referentes à coerência e à coesão entram em cena. Além disso, não podem [a coesão e coerência] ser desvinculados do sentido perlocucionário das relações semânticas que se estabelecem nos componentes que integram o texto. Dito isto, passemos, então, a discorrer sobre as categorias de análise.

2.5 Vocabulário e léxico

Um ponto que merece destaque ao abordar a questão do vocabulário refere-se à produção do significado. De acordo com Fairclough (2008), ao sinalizar o termo vocabulário,

é interessante abordá-lo sob o prisma do léxico, pois lexicalizar, de acordo com este pesquisador, melhor abrange questões de significação histórica e cultural. Lexicalizar, por essa visão, refere-se a processos de ressignificação e de relexicalização. Isso nos faz crer que todo vocábulo deve ser pensado a partir de uma referência sociocultural e histórica específica.

O léxico refere-se ao conjunto de palavras que faz parte do português brasileiro e implica uma abertura semântica, sócio-histórica e cultural, observando a relação que os vocábulos estabelecem entre si, relação construída em torno das lutas simbólicas durante o processo de construção de sentido. As lutas travadas em torno da ressignificação podem obliterar significados subalternos, estabelecidos por aqueles indivíduos/grupos em posição de favorecimento social. Por exemplo, o vocábulo negro em oposição ao termo branco, construído discursivamente durante o período colonial escravocrata, foi fruto de uma condição diretamente ligada ao campo econômico, pois continha uma significação cultural pejorativa, deslegitimada e subalterna. Relacionava aqueles seres humanos, cujos corpos carregavam a identidade negra, à propriedade de outrem, da branquitude. Porém, hoje, com as conquistas sociais e políticas, há uma ressignificação desse termo. Dele, surgiram outros termos, outros vocábulos como negritude, negricia e negridade que, na contemporaneidade, são sinônimos de luta, de resistência e de conquista de espaço social e político na sociedade brasileira.

2.6 Léxico e sintaxe

Todo texto, de acordo com Miotto *et al* (2016), é formado por parágrafos. Os parágrafos são compostos por orações que são as unidades principais da sintaxe. Essas orações são organizadas pela ordem das palavras nas frases. Os principais elementos dos conjuntos linguísticos são os grupos chamados de sintagmas. Esses, por sua vez, são divididos em sintagmas nominais e sintagmas verbais. Assim, entender a relações das palavras nas frases de modo a formar cadeias de significados é central para o entendimento de qualquer texto. A análise das relações internas de um texto, cujo escopo são os sintagmas traz muitas vantagens.

Um fator importante no que diz respeito à questão do léxico é a sua função semântica, adquirida na cadeia significativa dos sintagmas, servindo como agente ou como complemento dos processos. Uma abordagem lexical que parte da visão de processos é muito pertinente ao estudo que proponho, pois é importante para entendimento de questões relacionadas à elucidação de artimanhas discursivas que estão a serviço da subordinação de grupos sociais pelo uso de técnicas persuasivas. Processos estão intimamente relacionados à ação, a fazer

coisas com a linguagem, a agir no mundo social e sobre as outras pessoas conforme atestam Austin (1990) e Fairclough (2008).

Em suma, pela análise lexical e sua distribuição nos sintagmas que constituem as sentenças, é possível identificar três aspectos relacionados ao processo de construção de significados: i) **aspectos representacionais**; ii) **representações concretas e abstratas de eventos** e iii) **recontextualização: intertextualidade e interdiscursividade**. Vejamos cada um desses aspectos.

2.6.1 Aspectos Representacionais: exclusão e inclusão de atores sociais

Representação aqui é entendida como um produto discursivo, resultado da ação do discurso sobre o mundo social e sobre as pessoas. Sobre a presença desse conceito em textos, Fairclough (2003, p. 169) assevera que mesmo em qualquer período simples, podemos abordar aspectos do mundo físico, do mundo social e do mundo mental. Os aspectos do mundo mental, aqueles relacionados aos pensamentos, aos sentimentos, às sensações, dentre outros, quando associados à construção do mundo social, a exemplo, para estabelecer posições sociais, criar estruturas simbólicas, são descritos de acordo com o engajamento político e ideológico dos atores sociais, segundo as posições sociais de quem ocupa lugares privilegiados.

Assim, os textos podem estar a serviço da ratificação de estruturas hegemônicas vigentes, que têm como objetivo manter as estratificações sociais da forma como estão. Ainda, de acordo com Fairclough (2008, p. 170), quando a análise das categorias é feita com base nos significados representacionais,

A análise e as categorias são diferentes [...], nesta perspectiva, as orações têm três elementos principais: os processos, os participantes e as circunstâncias (...). Os processos geralmente se realizam sob a forma de verbos, os participantes sob a forma de sujeito, objetos diretos e indiretos e as circunstâncias sob a forma dos diferentes tipos de elementos adverbiais de tempo ou lugar, etc.

Nessa perspectiva de análise, os processos, assim como sinalizei anteriormente, são compreendidos como verbos. Esses verbos, embora sejam elementos impreteríveis em qualquer oração, dependem de seus sintagmas, complementos que exercem a função de atores/agentes e complementos que, por sua vez, desempenham a função de objetos e adjuntos adverbiais para a constituição de sua atividade semântica. Dentro das escolhas contidas no

eixo paradigmático, o vocabulário pode ser remanejado para constituição dos sintagmas o que leva, por sua vez, à produção de processos semânticos de construção de significados.

Exemplos dessas técnicas são o uso da voz passiva, em que o agente é omitido muitas vezes, intencionalmente; o uso do discurso indireto, em que um vocábulo escolhido pelo autor secundário pode não conter as mesmas ideias expressas pelo autor primário; o uso dos processos de nominalização, dentre outras. Em orações em que essas categorias aparecem, segundo Chouliaraki & Fairclough (1999), há um objetivo específico: excluir participantes do sintagma com o intuito de omitir informações pertinentes à explanação do problema em foco.

Ainda, sobre o processo de nominalização, Fairclough (2003, p.181) argumenta que ele “é um recurso para generalização, para uma abstração de eventos específicos e séries ou conjuntos de eventos”. Essas abstrações e generalizações, sinalizadas pelo pesquisador, dão a ideia de que algo que existe no mundo social está acontecendo naturalmente sem a intervenção de alguém/de algum grupo ou, em outras palavras, de um agente. Ou seja, os agentes responsáveis pelas injustiças sociais, por esse viés ideológico, não são nomeados/indicados, e elas aparecem como causa natural do desenvolvimento social.

2.6.2 Representações concretas e abstratas de eventos sociais

O discurso como semiose perpassa os domínios dos vários campos e já que é fortemente influenciado pela economia, constrói estruturas sociais que fundamentam as explorações de alguns grupos sobre outros. As hierarquizações baseadas em classe, raça, religião, gênero, sexualidade, dentre outras categorizações, fazem-se presentes nos diversos campos e influenciam sobremaneira o inconsciente coletivo. Por exemplo, parâmetros de discriminação racial são reproduzidos tanto em instituições quanto nas interações quotidianas das pessoas. Quando as pessoas, na sociedade brasileira, passam a naturalizar lugares específicos para mulheres e para homens, para negros e para brancos, lugares para aqueles que desviam de determinados padrões, o racismo e o sexismo se alastraram no contexto das instituições e, conseqüentemente, influenciaram a percepção dos atores sociais.

Uma vez que essas estruturas fazem-se presentes na sociedade brasileira, analisar os níveis de abstração e generalização responsáveis pela manutenção de práticas discursivas que sustentam os diversos eventos sociais é imprescindível. Sobre isso, Fairclough (2003, p. 173-174) comenta que os eventos sociais podem ser diferenciados em vários níveis de abstração e de generalização. Ele enfatiza que

[...] é possível fazer a distinção entre três níveis de concretização de abstração: as mais concretas possíveis (representação de eventos sociais específicos); as mais abstratas/generalizadas (abstração sobre uma série ou um conjunto de eventos sociais); as mais abstratas possíveis nas práticas sociais ou estruturas sociais.

Ainda, ao citar Bourdieu & Wacquant (1992), Fairclough (2003, p. 175) menciona que, em qualquer evento social, é imprescindível analisar como os esquemas de classificação são construídos com a intenção de criar uma divisão social.

Nesta pesquisa, o campo educacional, com foco nas interações dos atores sociais que se encontram na sala de aula, é alvo de investigação. É, pois, justamente nos eventos específicos que essas práticas fazem-se presentes. Elas partem do universo abstrato e influenciam a forma como esses atores sociais se relacionam, privilegiando alguns grupos e negando direito a outros. Para tanto, o léxico, assim como foi abordado anteriormente, é de fundamental valia. Uma vez que sua estrutura permite abertura semântica, é possível captar práticas sociais que estão a serviço da manutenção da ordem social, da manutenção do *status quo*.

Pois bem, não poderíamos abordar essa questão [**representações concretas e abstratas de eventos sociais**] sem mencionar os conceitos de interdiscursividade e intertextualidade, compreendidos como elementos essenciais que traduzem as lutas simbólicas, pois fazem referências às diferentes realidades sociais que representam diferentes formas de ver o mundo, de agir sobre o mundo e sobre as outras pessoas. Passemos, então, a esse assunto.

2.6.3 Recontextualização: intertextualidade e interdiscursividade

A universalização da forma de viver que a contemporaneidade propõe é algo que está intrinsecamente associado a estilos, aos processos de identificação e, como consequência, o papel que o discurso exerce sobre o mundo social e sobre as pessoas é central.

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, p.93), “existe uma dialética de colonização/apropriação que é direcionada para movimentos de discursos e gêneros de uma prática social para outra dentro da rede de práticas sociais”. Esses pesquisadores afirmam que esse movimento traduz a dominação e/ou a apropriação tanto da primeira sobre a última e vice-versa. Logo, é inegável a presença da ideologia e do poder na composição dos textos. Também é inegável o caráter híbrido dos textos, uma vez que texto é o resultado palpável, concretude das interações dos atores em eventos sociais específicos. Chouliaraki e Fairclough (1999) chamam de recontextualização a presença de discursos e gêneros em determinada

prática discursiva. Esses pesquisadores afirmam que a recontextualização é formada pela intertextualidade e pela interdiscursividade.

Porém, antes de entrarmos na definição desses termos, considero pertinente aqui, mais uma vez, ressaltar a forma como o discurso age no mundo social e sobre as pessoas. De acordo com Fairclough (2003), discurso é construtor do mundo social e seus efeitos constitutivos servem para i) construir sistemas de conhecimento e de crença, ii) organizar as relações sociais das pessoas, e iii) construir identidades sociais.

Nessa mesma linha de raciocínio, o autor apresenta dois tipos de discurso: discurso como semiose e discurso como linguagem. Discurso como semiose constitui todos os campos sociais e, como tal, é responsável pela construção de redes de práticas sociais. Ainda, discurso como semiose carrega em seu bojo, questões estruturais cristalizadas, construídas histórica e culturalmente, a exemplo, aquelas categorias relacionadas à classe, à raça, a gênero, dentre outras. Essas categorias tornam-se onipresentes em qualquer sociedade e encaixam-se em contextos específicos, fortificadas pelo uso da linguagem, através dos gêneros discursivos. Dessa forma, o discurso age sobre o mundo social e sobre as pessoas, podendo caracterizá-los, de acordo com convenções sociais que estão a serviço de grupos hegemônicos.

Nesse contexto, a intertextualidade e a interdiscursividade entram em cena como a concretização da presença da semiose na linguagem. Em outras palavras, os vocábulos presentes nos sintagmas que trazem em si uma carga semântica construída em outros espaços de tempo são acionados com a intenção de ratificar, comprovar, retificar, complementar, discordar, distorcer e/ou corroborar, etc. determinados conhecimentos e crenças baseados em interesses particulares.

Sobre intertextualidade, Fairclough (2003, p. 49-51) a define como técnicas discursivas que podem estar mais evidentes ou menos evidentes em textos. No que diz respeito a suas formas mais evidentes, ele as classifica como a presença material de fragmentos de textos em outros, as chamadas citações. As formas menos evidentes estão relacionadas às técnicas de incorporar elementos de outros textos. Como exemplo, o autor cita o discurso relatado e a suposição. Acho pertinente aqui trazer a afirmação do linguista, quando sinaliza sobre esses dois termos. Ele discorre:

Ambas, intertextualidade e suposição, podem ser vistas como alegações por parte do autor – alegando que o discurso relatado foi realmente dito, que o material suposto já havia sido realmente dito ou escrito em outro lugar, que os interlocutores de fato já haviam ouvido ou lido isso em outro lugar. Tais alegações podem ou não ser relevantes. As pessoas podem, por engano, por desonestidade ou por manipulação, fazer tais alegações implícitas –

asserções podem, por exemplo, ser manipuladas como suposições; declarações podem ser, erroneamente ou desonestamente, atribuídas a outros (FAIRCLOUGH, 2003, p. 50-51).

À vista disso, a intertextualidade constitui-se um elemento que pode favorecer o fortalecimento de visões hegemônicas nos textos dos livros didáticos que pretendo analisar. Para tanto, é de suma importância focar na forma como os gêneros realizam ações que podem incluir/excluir participantes e/ou transformar processos em entidades, conforme já abordado anteriormente.

No que diz respeito à interdiscursividade, Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (1992a) a descrevem como o processo que os textos têm de assimilar diferentes discursos. Qualquer texto não é original no que se refere ao sentido proposto, no sentido de os produtores/interlocutores serem fontes primárias. O texto, pelo viés da interdiscursividade, é um construto cultural e social, é a costura dos tecidos discursivos plurais que se entrecruzam. Tecidos esses advindos dos diferentes campos sociais que compõem o campo simbólico de qualquer sociedade.

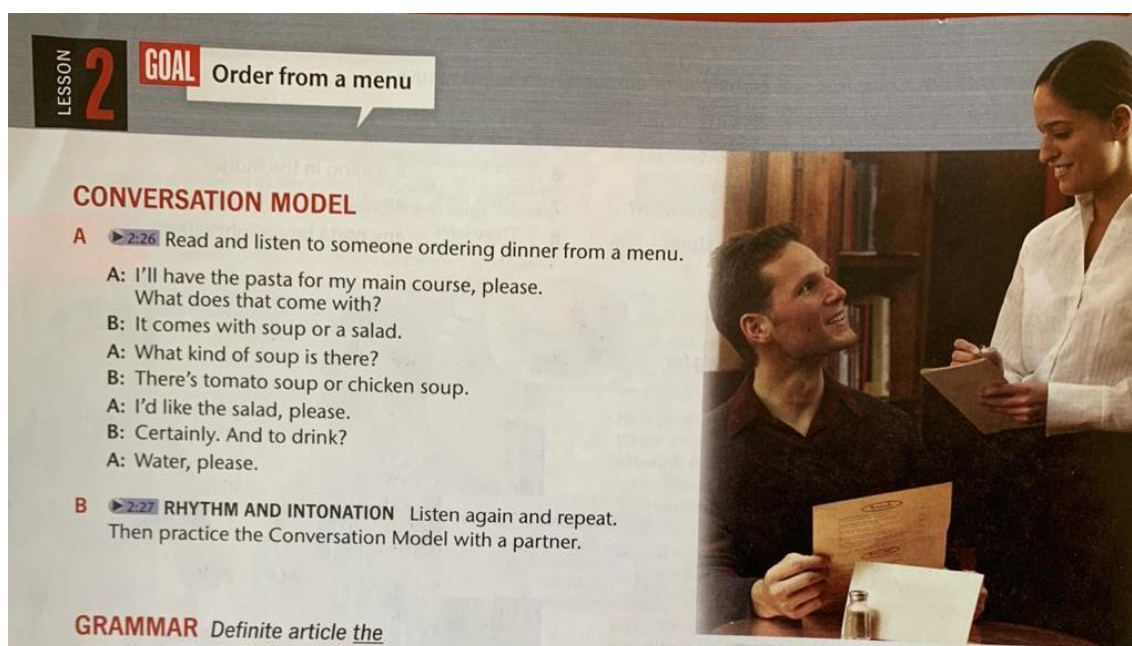
De acordo com o conceito de interdiscursividade, os diversos campos sociais são permeados pela semiose, que, por sua vez, serve de ponte para a produção de sentido entre as diversas esferas que representam a realidade social. Os atores sociais, ao fazer uso do discurso, através da linguagem, em suas interações sociais, sejam elas em rodas de conversas entre amigos, no trabalho, na igreja, na família, podem ratificar, ainda que inconscientemente, discursos hegemônicos.

No que diz respeito a esta pesquisa, discursos que fazem referência ao racismo e à classe social podem apresentar exclusão, racismo ou discriminação de forma implícita, mascarando as ideologias neles presentes. Podemos encontrar discursos racistas, relacionados à classe nas simples interações dos atores em eventos sociais específicos nos textos dos materiais didáticos em análise. Por exemplo, a distribuição das profissões nesses materiais pode trazer implícito o discurso de raça e de classe, de que o homem negro deve ocupar uma posição subalterna, de menos prestígio, que não exige ampla formação acadêmica para execução de suas funções laborais em relação ao homem branco, ocupante de uma posição de chefia, de prestígio.

Excertos de um diálogo do tipo, *“I’ll have the pasta for my main course, please. What does that come with?”* [homem branco, cliente de um restaurante que dirige a palavra à garçonete, uma mulher negra]; *“It comes with soup or a salad”* [responde a garçonete negra] embora, aparentemente, sejam usados para descrever um evento social corriqueiro de

prestação de serviços em um restaurante, podem camuflar ideologias hegemônicas referentes a discursos de raça e a discursos de classe ao ratificar representações estereotipadas e racistas referentes ao homem negro e ao lugar a ele reservado na sociedade brasileira. Nesse excerto, por exemplo, o racismo pode se manifestar por meio da representação, na forma como os papéis sociais são distribuídos. A mulher negra parece estar em posição assimétrica, comparada ao cliente, um homem branco. Representações desse tipo, no contexto brasileiro, em que o negro é constantemente representado exercendo funções que não exigem ampla formação acadêmica podem estar a serviço da ratificação de um processo de socialização, de construção de subjetividades em que posições sociais indicam de antemão ‘o suposto lugar do negro e o suposto lugar do branco’ no mercado de trabalho. A figura seguinte ilustra bem o que acabo de descrever.

Figura 18: No restaurante



LESSON 2 **GOAL** Order from a menu

CONVERSATION MODEL

A ▶2:26 Read and listen to someone ordering dinner from a menu.

A: I'll have the pasta for my main course, please.
What does that come with?

B: It comes with soup or a salad.

A: What kind of soup is there?

B: There's tomato soup or chicken soup.

A: I'd like the salad, please.

B: Certainly. And to drink?

A: Water, please.

B ▶2:27 **RHYTHM AND INTONATION** Listen again and repeat.
Then practice the Conversation Model with a partner.

GRAMMAR Definite article the

Fonte: *Top Notch 1*, 2015, p. 42

Essas representações podem remeter aos discursos raciais construídos no período escravocata, recontextualizados no período pós-industrial, e que se encontram ratificados estruturalmente na sociedade brasileira contemporânea como regimes de verdades absolutas (FOUCAULT, 1977). Esses discursos são por mim nomeados como discursos raciais impositivos. Foram tecidos, arbitrariamente, a partir do ponto de vista do grupo social hegemônico, homem rico e branco, e têm a sua origem no período da diáspora negra forçada.

O viés ideológico econômico, respaldado pelo viés ideológico religioso, cujo objetivo era a exploração dos negros com fins de lucro, foi fundamental para constituição de tais discursos.

Nos materiais didáticos que pretendo analisar, identificar os discursos de cunho racista e de cunho classista é essencial. Entender como esses discursos influenciam e reestruturam outros discursos é de fundamental valia para a elucidação da tese que defendo. Dessa forma, acredito que as categorias analíticas como: vocabulário, léxico, gramática, intertextualidade e interdiscursividade são peças-chave para, assim como venho defendendo até aqui, desvelar a forma como discursos hegemônicos estão a serviço da construção de identidades deslegitimadas aos negros que cursam o ensino superior e que querem se apropriar da língua inglesa como instrumento de luta e de ascensão social, uma vez que a apropriação da língua inglesa, no contexto brasileiro, pode lhes trazer uma nova gama de recursos materiais e simbólicos; por exemplo, um novo emprego, seja como professor de inglês, tradutor, intérprete, guia turístico. No tocante a recursos simbólicos, respeito e prestígio, por exemplo.

No que concerne ao foco deste estudo, eu diria que todos os recursos discursivos, apresentados nesta seção, podem estar presentes no discurso dos livros didáticos e no discurso da sala de aula. Apresentado isto, passemos, então, à análise dos livros didáticos.

2.7 Identidades de raça e de classe nos livros didáticos

Para elucidar o primeiro objetivo de pesquisa **identificar estereótipos identitários de classe e de raça nos livros didáticos selecionados e analisar como esses estereótipos são apresentados**, analiso o discurso dos livros didáticos tendo por base alguns pressupostos teóricos: o das identidades sociais, baseado na visão de Woodward (2000) e de Silva (2000) e o da representação social, baseado nos pressupostos teóricos de ideologia de acordo com Thompson (1995) e van Leeuwen (1997).

Esses pressupostos são importantes, pois aliados à concepção teórica da ADC tornam-se ferramentas importantíssimas para esclarecer como as identidades sociais são representadas nos livros didáticos.

Os conceitos de representação social e de ideologia estão imbricados no conceito de identidades sociais, pois, para compreender como as identidades são construídas nos livros didáticos, a análise passa por três pontos que considero fundamentais, são eles a linguagem verbal, a linguagem não-verbal e a linguagem mista ou hídrida, uma espécie de mistura de linguagem verbal e não-verbal. No que diz respeito ao primeiro ponto, entendo que a

linguagem, por meio de seus elementos constitutivos, sustenta os modos de operação do poder e da ideologia, servindo, assim, para a construção de categorias semânticas que produzem, reproduzem, incluem e excluem identidades sociais. Sobre o segundo ponto, as imagens contidas na linguagem não-verbal comunicam e informam alguma coisa a alguém. Sobre o último ponto, na linguagem mista ou híbrida, o que é comunicado pelas imagens pode (ou não) ser ratificado pelos textos que as seguem.

Esta seção está dividida em duas partes, na primeira parte, apresento as temáticas e os atores a elas relacionados e, na última parte, analiso as narrativas contidas nos livros didáticos. Passemos, então, à primeira parte.

2.7.1 As temáticas e os atores

Conforme já apresentado no primeiro capítulo desta tese, o manual em análise são quatro volumes da coleção *Top Notch*. Por esse motivo, desenvolvi a compreensão de temáticas que serão analisadas pelo seu viés discursivo e representacional: ou seja, darei atenção especial à forma como a linguagem não verbal está relacionada à verbal.

No que diz respeito à primeira, à linguagem não verbal, as imagens¹⁹ serão analisadas com o intuito de compreender como identidades sociais de classe e de raça são ratificadas e reproduzidas por meio das representações. Essas questões referem-se a quem é representado no material didático e quais sentidos são produzidos e reproduzidos por essas imagens.

No que diz respeito à segunda, à linguagem verbal, analisarei a forma como os aspectos linguísticos estão organizados de modo a ratificar as narrativas produzidas pelas representações contidas nos materiais em análise. Porém, antes de passar para essas análises, apresento a forma como os dados foram organizados.

2.7.2 Sobre a organização dos dados

Analisar livros didáticos é uma tarefa árdua que exige do investigador alguns procedimentos facilitadores no ato de pesquisar. Sendo assim, achei pertinente, em um primeiro momento, tomar conhecimento sobre quais temáticas são abordadas nesses livros para, em seguida, identificar quais atores estão a elas vinculados. Acredito que esse conhecimento representa a pedra angular de sustentação desta pesquisa, pois, a meu ver, o

¹⁹ Sobre as imagens, é importante frisar aqui que, uma vez que serão consideradas como complementação do texto verbal, não serão analisadas por meio de categorias verbo-visuais.

livro didático é um instrumento de poder que pode ratificar o *status quo* através da criação e da consolidação de posições sociais pré-determinadas. De posse dessa informação, em um primeiro momento, explorei detalhadamente cada unidade de cada volume com o objetivo de identificar as temáticas mais recorrentes para, posteriormente, apontar os atores a elas relacionados.

A exploração que fiz se deu da seguinte forma: observei detalhadamente cada unidade de cada livro e anotei tudo o que pude identificar relacionado à representação das práticas sociais. Vejamos um exemplo disso nas figuras, a seguir.

Figura 19: *International Buffet*

DIGITAL GAMES

International Buffet

Today's Selections

Pad Thai • Thailand

Ingredients: rice noodles, tofu, peanuts, fish sauce, sugar, lime juice, vegetable oil, garlic, shrimp, eggs, hot peppers



Bi Bim Bop • Korea

Ingredients: rice, beef, soy sauce, sesame oil, garlic, black pepper, salt, eggs, lettuce, rice wine, hot peppers



Chicken Mole • Mexico

Ingredients: chicken, salt, vegetable oil, onions, garlic, tomatoes, chocolate, hot peppers



Potato Soup • Colombia

Ingredients: chicken, three kinds of potatoes, corn, avocados



Tabouleh Salad • Lebanon

Ingredients: parsley, mint, onions, tomatoes, salt, black pepper, cracked wheat, lemon juice, olive oil



Pot Stickers • China

Ingredients: flour, cabbage, pork, green onions, sesame oil, salt



Stuffed Rocoto Peppers • Peru

Ingredients: onions, garlic, ground beef, hard-boiled eggs, raisins, cheese, rocoto peppers, vegetable oil





ORAL REVIEW

CHALLENGE Choose a dish and study the photo and the ingredients for one minute. Then close your book. Describe the dish.

PAIR WORK

- 1 Create a conversation for the man and woman in which they look at the foods and talk about their food passions. For example:
Have you tried Pad Thai? It's terrific!
- 2 Create a conversation in which the man or the woman suggests and offers foods. The other makes excuses. Start like this:
A: Would you like some __?
B: Actually, __.
- 3 Choose a dish and create a conversation between someone from that country and a visitor. For example:
Have you ever tried __?

NOW I CAN

- Talk about food passions.
- Make an excuse to decline food.
- Discuss lifestyle changes.
- Describe local dishes.

Fonte: Top Notch 2, 2015, p.73

Figura 20: Momentos em Família

NOW YOU CAN Examine the impact of birth order


A FRAME YOUR IDEAS Complete the checklist for yourself.

1 What's your birth position in your family?

- I'm the first child or the only child in the family.
- I'm a middle child—neither the first nor the last.
- I'm the “baby”—the youngest child in the family.

2 What are your personality traits? (Check all that are true.)

- I'm self-critical. I always feel I should do better.
- I'm a rebel.
- I'm popular. I have a lot of friends.
- I feel less important than my older or younger siblings.
- I love to clown around and make people laugh.
- I can be lovable one minute and a rebel the next.
- I'm creative.
- I often feel jealous of my siblings.





Fonte: *Top Notch 2*, p. 83

Figura 21: Hábitos de Leitura


LESSON 3 **GOAL** Describe your reading habits

DIGITAL FLASH CARDS **BEFORE YOU LISTEN**


A  2:27 **VOCABULARY** • Some ways to enjoy reading Read and listen. Then listen again and repeat.




curl up with [a book]




read aloud [to someone]



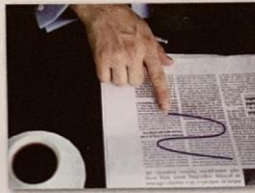
listen to audio books




do puzzles



read [articles] online



skim through [a newspaper]



read e-books / read electronic books

Fonte: *Top Notch 3*, 2015, 44

A figura 19 mostra um casal em um restaurante, servindo-se de um *buffet* variadíssimo. Na figura 20, constam duas famílias usufruindo do momento livre para interagir e se divertir. Já na figura 21, há várias pessoas usufruindo da leitura multimodal. Nessas três figuras, por exemplo, podemos classificar essas atividades a temas como **saúde, entretenimento e educação**.

Com base nos dados obtidos pela primeira verificação em todos os quatro livros, as temáticas mais recorrentes, de acordo com o que consegui identificar com base nas práticas sociais representadas, dizem respeito à **profissão, à moradia, aos meios de transporte, ao entretenimento, à educação e à saúde**. Elas apareceram em quase todos os módulos. O resultado encontra-se no quadro, a seguir.

Quadro 07: Temáticas

Livro Didático	Temáticas
TOP NOTCH FUNDAMENTALS	Profissão Moradia Saúde Entretenimento Meios de Transporte Educação
TOP NOTCH 01	Profissão Moradia Meios de Transporte Entretenimento Educação
TOP NOTCH 02	Profissão Meios de Transporte Entretenimento Educação Saúde
TOP NOTCH 03	Profissão Entretenimento Meios de Transporte Educação

Fonte: compilação do autor, 2021

Contudo, observei que algumas temáticas eram amplas, funcionavam como uma espécie de guarda-chuva. Cheguei à conclusão de que era necessário fazer uma segunda observação, mais detalhada. Isso foi fundamental, pois através dela consegui delinear as temáticas que se enquadravam no rótulo guarda-chuva. Das seis temáticas encontradas, apenas ‘**moradia**’ não fazia parte desse rótulo.

Posteriormente, elaborei um quadro com as cinco temáticas e, baseado em minhas anotações sobre as práticas sociais mais recorrentes, as dividi sob o rótulo guarda-chuva de cada temática. Os resultados encontram-se no quadro seguinte.

Quadro 08: Temáticas e Práticas Sociais

COLEÇÃO TOP NOTCH	
PROFISSÃO	ENTRETENIMENTO
Médico	Restaurante
Juiz	Concerto/Exibição de Arte/Peça
Cientista	Viagem
Piloto de Avião	Night club
Escritor	Cinema
MEIOS DE TRANSPORTE	SAÚDE
Carro Próprio	Alimentação
Avião	Tratamento pessoal
Metrô	Exercício Físico ²⁰
Taxi	
Navio	
	EDUCAÇÃO
	Letramento ²¹

Fonte: Compilação do Autor, 2021

De posse dessas informações, procedi, então, à identificação dos atores. Examinei detalhadamente os quatro livros, coletando quantitativamente as representações identitárias relacionadas às temáticas. As representações que surgiram nos materiais didáticos pertenciam a quatro povos distintos: negro, amarelo, indígena e branco. No que diz respeito aos indígenas, sua presença foi ínfima, apareceu apenas uma vez em uma das unidades de um dos módulos. Sobre as outras representações, relacionando-as às temáticas, o quadro que segue apresenta as seguintes informações:

²⁰ Os exercícios físicos compreendem andar de bicicleta, correr, caminhar, nadar, escalar montanhas, patinar no gelo, andar de patins, jogar *golf*, jogar futebol, dentre outros.

²¹ Este item faz referência a qualquer situação em que os atores são representados em contato com a leitura, seja ela *online* ou física.

Quadro 09: Temáticas e Atores

LIVRO DIDÁTICO	Temas	Atores	Atores Amarelos	Atores Negros	Atores Brancos
TOP NOTCH FUNDAMENTALS	Profissão Saúde Entretenimento Meios de Transporte Educação	936 (100%)	59 (6,3%)	121 (12,92%)	756 (80,78%)
TOP NOTCH 01	Profissão Saúde Meios de Transporte Entretenimento Educação	692 (100%)	36 (5,2%)	52 (7,5%)	604 (87,3%)
TOP NOTCH 02	Profissão Saúde Meios de Transporte Entretenimento Educação Saúde	398 (100%)	38 (9,55%)	41 (10,3%)	319 (80,15%)
TOP NOTCH 03	Profissão Saúde Entretenimento Meios de Transporte Educação	397 (100%)	67 (16,9%)	35 (8,8%)	295 (74,3%)

Fonte: Compilação do autor, 2021

No quadro 09, após os temas, há a coluna em que consta o número total de atores representados em cada módulo. Em seguida, nas três colunas posteriores, há o número associado a cada representação, seguido da proporção aritmética percentual de cada povo representado.

Aqui, cabe salientar a relação entre o caráter qualitativo e o caráter quantitativo de pesquisa. Ênfase, portanto, que esta pesquisa assume prioritariamente o caráter qualitativo. O quantitativo, porém, é concebido como uma extensão do teor qualitativo. Explico: o caráter quantitativo, nessa concepção, não se constitui como algo fechado em si mesmo, nem como uma condição, mas como um meio do qual faz uso a interpretação. A análise qualitativa focará nas representações com base na classificação apresentada no quadro 9.

Posto isto e apresentados os quadros em que constam as temáticas e os atores, na subseção seguinte, procedo à análise e à discussão dos dados.

2.7.3 O que as temáticas e os atores sugerem?

A pergunta que norteia a discussão dessa seção é a mesma que aparece no título: o que as temáticas e os atores sociais a elas relacionados sugerem? Entender essa relação é muito importante, pois pode lançar inteligibilidade sobre a forma como as identidades sociais são

construídas e as implicações dessa construção na vida sociais dos atores. Sobre isso, Silva (2000) e Hall (2000) asseveram que as identidades somente ganham existência na linguagem em contextos específicos de interação. Woodward (2000), por sua vez, afirma que as identidades, ao serem demarcadas simbolicamente, adquirem uma espécie de estigma que pode dar-lhes acesso ou não aos bens materiais e imateriais de prestígio social.

Como seres constituídos na e pela linguagem, não existimos em outra esfera, a não ser no discurso. Devemos ter em mente que, como seres da linguagem, as nossas relações sociais se constituem nas relações de poder e de ideologia, conforme discutem Silva (2000), Hall (2000) e Woodward (2000). Essa constituição não se justifica por uma lógica ou por uma essência, mas por processos socioculturais e históricos, legitimados pela ação do poder e da ideologia. Segundo Thompson (2008) e van Leeuwen (1997), a ideologia é um mecanismo do poder e, quando bem elaborada, distorce a noção do real, tentando alterar o que os atores entendem por realidade social. É justamente nesse contexto que se assentam as noções de identidade de raça e de classe, temas centrais sobre os quais a discussão desta tese se origina.

O racismo, nessa perspectiva, é uma construção social, inventada pela branquitude como justificativa para obtenção de vantagens sociais. Como algo que parte do abstrato para o concreto, o advento da tecnologia potencializou a forma como o racismo opera. Aqui destaco duas formas pelas quais ele se manifesta: colonização da mente e colonização do corpo. O último torna-se consequência do primeiro.

Sobre o primeiro ponto, de acordo com van Dijk (1999), a colonização da mente é uma técnica muito poderosa da qual o racismo se dispõe, pois trabalha no inconsciente dos atores, distorcendo a realidade ao criar uma espécie de abstração do concreto. Como consequência, a representatividade racial branca, ao colonizar o real pelo abstrato, causa uma espécie de desidentificação de corpos, tentando persuadir os negros a rejeitarem a sua condição identitária, principalmente no que diz respeito aos efeitos dessa colonização no campo da estética. De acordo com Souza (1983), quando a colonização da mente acontece nos primórdios da infância, no momento da inserção da criança negra no mundo da linguagem, a desidentificação pode acarretar problemas psicológicos sérios e irreparáveis.

Sobre o segundo ponto, o corpo está relacionado a lugares sociais tanto em nível abstrato quanto em nível concreto. A branquitude, por possuir os meios de produção econômica, através de estratégias ideológicas, sorrateiramente naturaliza posições sociais para os brancos e para os negros. Dessa forma, garante-se, parcialmente, a hegemonia racial branca em lugares de prestígio. Digo parcialmente, pois é verdade que, com a militância de nosso

movimento, muita coisa tem mudado. São muitos os avanços na esfera social. A criação do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), em 1990, por Cida Bento em parceria com a Aliança Jurídica pela Equidade Racial, por exemplo, muito colaborou para a conscientização e desconstrução da manutenção das relações desiguais no espaço do trabalho. A Lei de Cotas para o ingresso de negros em Universidades públicas federais e em instituições federais de ensino técnico em nível médio, sancionada em 2012 e a Lei de Cotas para o Serviço Público Federal, aprovada em 2017 foram mais um avanço.

No que concerne à oferta do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sob a Lei 10.639/2003, também temos tido muitos avanços. Temos observado que em várias universidades federais e estaduais, apesar de existir ainda muita resistência à mudança na confecção dos currículos e na prática educativa, já podemos vislumbrar um ensino sensível a questões raciais, um ensino que está dialogando com a comunidade.

Graças a essas iniciativas e muitas outras advindas das posições de ativistas, membros de nosso grupo, muita coisa tem melhorado, porém sabemos que a luta ainda continua árdua: ainda muito precisa ser feito para alcançar a igualdade racial tão almejada.

Analisando os dois pontos, percebemos que o racismo é algo perverso. Ele faz uso de diversas estratégias persuasivas para tentar destituir, de forma implícita, a nossa agência. Dito isto, é importante que as diversas áreas que compõem os diversos campos sociais desenvolvam pesquisas a serviço do desmantelamento dos sustentáculos do racismo que nos oprime e que tem mantido muitos de nós nos espaços marginalizados há séculos.

Sobre os dois pontos que descrevi anteriormente, esta pesquisa atenta-se na indissociabilidade entre eles, pois, para que haja manutenção dos papéis sociais, é necessário que haja primeiro um trabalho na arena cognitiva. O campo da educação, lugar de onde falo e desenvolvo esta tese, tem se tornado um espaço de disputas em torno de políticas que almejam mais representatividade para os grupos oprimidos.

Estudos realizados por Bourdieu (1979) e Bourdieu & Passeron (2009) ratificam o fato de a escola ser uma instituição responsável pela reprodução de desigualdades sociais. Como instituição em que identidades sociais são produzidas e reproduzidas a todo momento, ratifico, mais uma vez, que devemos lançar um olhar crítico sobre os discursos ali veiculados. Devemos questionar a forma como esses discursos direcionam a prática pedagógica e quais impactos surgem a partir desse direcionamento. Esse olhar crítico ao qual me refiro e que faz parte do tema central desta tese diz respeito ao campo da educação como uma arena fértil para

a manutenção e proliferação do racismo. Com base nessa discussão, voltemos nossa atenção aos dados do quadro, em relação às temáticas e aos atores.

Quadro 10: temáticas e atores

Livro Didático	Temas	Atores	Atores Amarelos	Atores Negros	Atores Brancos
TOP NOTCH (04 Livros)	Profissão Saúde Entretenimento Meios de Transporte Educação	2.423 (100%)	200 (8,2%)	249 (10,3%)	1.974 (81,5%)

Fonte: compilação do autor, 2021

Observando as identidades raciais representadas no material didático, das três raças identificadas – nos temas profissões, saúde, entretenimento, meios de transporte e educação – a branquitude constitui-se a maioria, 81,5% dos atores. Porém, se subtrairmos os 200 asiáticos do total de atores, obteremos 2.223 pessoas brancas e negras representadas. Daí, se dá a aritmética de 01 negro para cada 09 brancos representados, ou seja, os negros passam a representar uma percentagem muito mais inferior, se comparado aos brancos. Vejamos esses dados no quadro seguinte.

Quadro 11: Temáticas - atores negros e atores brancos

Livro Didático	Temas	Atores	Atores Negros	Atores Brancos
TOP NOTCH (04 Livros)	Profissão Saúde Entretenimento Meios de Transporte Educação	2.223 (100%)	249 (11,2%)	1.974 (88,8%)

Fonte: compilação do autor, 2021

Dos 2.223 atores, os negros representam um total de 11% deles. O que esses dados sugerem? Ferreira (2014, p. 98) apresenta a seguinte resposta:

[...] 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 visibilidade e representação imensa da identidade racial branca da ideologia do branqueamento, o poder simbólico de ser branco é evidente.

O que Ferreira (*op.cit*) aponta como a operação do poder está relacionada ao que discuti nesta seção sobre a manifestação da ideologia como instrumento de poder. Relacionada, portanto, à construção de processos cognitivos, a ideologia materializa-se nas relações sociais ao tentar produzir, estabelecer e naturalizar posições sociais predeterminadas em relação a quem pode e quem não pode aprender inglês.


As identidades presentes nos livros didáticos ratificam linguajares, condutas, padrões de comportamento e de consumo, etc. que fazem parte de um grupo social específico. Uma vez que essas identidades são representadas em uma coleção didática, que tem por objetivo o ensino de inglês em muitos estabelecimentos de ensino público e privado em todo o Brasil, passa o entendimento de que o inglês, na sociedade brasileira, é um capital simbólico, como se fosse uma propriedade exclusiva da branquitude apenas. Pesquisas análogas, tais quais aquelas realizadas por Ferreira & Camargo (2014), Tílio (2010, 2012), Barros (2013), Santos (2013), Mastrella-de-Andrade & Rodrigues (2014), dentre outras, têm encontrado resultados similares.

No que diz respeito às temáticas – profissões, saúde, entretenimento, meios de transporte e educação –, o branco sempre aparece associado a **bens materiais** e **imateriais** de maior prestígio social. Sobre os primeiros, **bens materiais**, a branquitude está ligada a profissões mais bem remuneradas, a exemplo, médico, juiz e piloto de avião. Está também associada a lazeres dispendiosos e a férias e diversões em lugares exóticos e de alto custo. Referente ao segundo, **bens imateriais**, está associado ao trabalho mental e de prestígio social que exige muito tempo de estudo, leitura e reflexão, a exemplo, cientista e escritor. As imagens seguintes descrevem bem essa situação. Vejamos os detalhes.

Figura 22: Profissões

LESSON 2 **GOAL** Identify your classmates

DIGITAL FLASH CARDS 1 **1:17 VOCABULARY • More occupations** Read and listen. Then listen again and repeat.



1 She's a **chef**.

2 He's a **writer**.

3 She's a **manager**.

4 She's a **scientist**.

5 He's a **doctor**.

6 She's an **engineer**.

7 He's a **photographer**.

8 He's a **pilot**.

Fonte: *Top Noch Fundamentals*, 2015, p. 06

As oito profissões contidas na figura 22: *chef*, escritor, gerente, cientista, médico, engenheiro, fotógrafo e piloto de avião são representadas por pessoas brancas. A falta de representatividade de negros relacionados a essas profissões pode contribuir para a construção de identidades subalternas para esses atores pelo processo de exclusão. Explico: essa condição está relacionada às consequências da branquitude como norma. Como estrutura social, a branquitude está presente em todos os lugares com o devido poder de representar e definir o outro. Mais ainda, os lugares sociais reservados aos negros dizem respeito à indissociabilidade entre imaterialidade e materialidade. Em outras palavras, não podemos negar que os lugares sociais materiais predeterminados são consequências da marcação de lugares sociais simbólicos.

Souza (1983, p.53), ao aludir aos efeitos do racismo, enfatiza que: “a sociedade escravista ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social”.

Woodward (2000, p. 14), por sua vez, sobre a construção da materialidade e da imaterialidade, escreve:

[...] a identidade está vinculada a condições sociais e materiais. Se um grupo é simbolicamente marcado como o inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais (...). O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e manutenção de identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são vividas nas relações sociais.

Atentando às profissões contidas na figura 22, observamos que a maioria delas, para serem desenvolvidas, exige trabalho com a mente, exige ampla formação acadêmica (gerente, cientista, médico, escritor, entre outras. A invisibilidade referente a nossa identidade associada a essas temáticas reforça a ideologia racista de outros lugares e de outros papéis sociais a nós reservados. Reforça também a ideologia racista de questionamento à nossa inteligência, se somos ou não capazes o bastante para ocupar esses ‘lugares de prestígio’. Desse modo, o discurso presente nos livros didáticos tenta nos construir, nos moldar de forma inferior, e, portanto, tenta nos lançar àquele lugar social descrito por Bauman (2005) como lugar abjeto, mais abaixo do fundo.

Sojourner Truth, na Convenção pelos Direitos das Mulheres, realizado em Akron, nos Estados Unidos em 1851, em seu famoso discurso ‘*Ain’t I a woman*’, declarou:

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou eu uma mulher? Olhem para mim? (...). Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... [alguém da audiência sussurra, “intelecto”]. É isso querido! O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, por que você me impediria de completar a minha medida?

A autora de *Ain’t I a woman* protesta contra uma nação racista que procura relegar o negro às margens das esferas sociais e políticas no então contexto estadunidense. Ela chama atenção para os discursos sobre o cuidado para com a mulher e sobre a inclusão dela nos lugares de prestígio, principalmente aquelas posições que se referem à ampla formação acadêmica. As palavras de Truth denunciam um sistema de aparências que, por meio de pseudodiscursos, prega a igualdade de direitos entre as pessoas, porém, na prática, nada disso

se concretiza. Ao contrário, excluem-se àqueles que do padrão branco divergem. Justamente isso que Truth protesta ao dizer: “Por sinal, não sou eu também uma mulher?”

No que diz respeito ao contexto brasileiro, a pergunta de Truth, apesar de ter sido proferida há exatamente 170 anos, ainda é atual. Ora, não somos todos nós, brasileiros e brasileiras, homens e mulheres iguais e livres? Afinal, não é isso que a Declaração Universal dos Direitos Humanos defende? Parece que estamos 170 anos atrasados na história! Assim como nos dias de Truth, hoje, no Brasil, uns são mais livres do que outros, apesar de os discursos insistirem em dizer que somos todos iguais em direitos e deveres. Parafraseando o discurso de Sojourner Truth para os dias atuais do contexto brasileiro, eu protestaria:

Esses discursos dizem que nós brasileiros somos todos iguais perante a lei e que todos nós desfrutamos dos mesmos serviços sociais dispensados pelo Estado. Mas, por que, em nossa sociedade, há um tratamento diferenciado, dispensado a nós, negros? Por que, apesar de sermos mais de 56 % da nação brasileira, ainda somos sub-representados/invisíveis em cargos de chefia, em profissões de prestígio? Por que, em nossa sociedade, morrem mais jovens negros, vítimas da mão armada do Estado? Por que morrem mais mulheres negras e mais homens negros, comparados às mulheres e aos homens brancos, nas filas de nossos hospitais? Por que em nossa sociedade, morrem mais jovens negros e jovens negras, vítimas do suicídio, derivado de depressão e de outras doenças psicossomáticas? E não somos todos nós, brasileiros, livres perante a lei? Olhem para nós! Daí, os racistas falam que isso é coisa de nossa cabeça, que isso é bobagem! Mas, isso não é não. Eu responderia que isso tudo tem a ver com o privilégio. Ora, pois, se na minha mesa falta o que comer e o que beber e a sua está farta, por que vocês me impediriam de ter o que necessito? (Fonte: o autor, 2021)

A branquitude parece ser onipresente. Na esfera do entretenimento e dos cuidados com o corpo, por sua vez, ela aparece relacionada a estéticas dispendiosas em salões de beleza (*world class top notch salon services*) ou em *spas* de primeira classe, desenvolvendo os seguintes cuidados: cortes de cabelos e barbearia, cuidados com a pele, massagem, manicure e pedicure. Está relacionada também a esportes dispendiosos em academias de primeira qualidade (*the latest exercise equipment*), às vezes, com a presença de *personal trainers*. As atividades são as seguintes: yoga, aulas de *kickboxing*, pilates, *spinning*, etc. A imagem seguinte ratifica a descrição:

Figura 23: Cuidado Pessoal e Aparência

UNIT 5 Personal Care and Appearance

COMMUNICATION GOALS

- 1 Ask for something in a store.
- 2 Make an appointment at a salon or spa.
- 3 Discuss ways to improve appearance.
- 4 Define the meaning of beauty.

PREVIEW

THE APEX SPA and FITNESS CENTER
For a better-looking—and better—you!

WORLD CLASS TOP NOTCH SALON SERVICES

- haircuts
- facials
- shaves
- manicures
- pedicures

FULLY EQUIPPED SPA

- massage: Swedish, therapeutic, or shiatsu

GROUP EXERCISE CLASSES

- yoga ...
- kickboxing ...
- Pilates ...
- spinning ... and more

STATE OF THE ART GYM

- The latest in exercise equipment
- Make an appointment with our personal trainers.

Fonte: Top Noch 02, 2015, p. 50

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.04) proclama que “todo ser humano tem direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei”. Esse direito a que a declaração faz alusão envolve o direito à moradia, à segurança, à saúde, dentre outros serviços essenciais à vida. Gostaria de enfatizar aqui ‘o direito de ser reconhecido

como pessoa'. Existir não significa apenas trabalhar, significa acima de tudo, estudar, descansar, comer, beber, entreter-se, cuidar do corpo e da mente, etc. A figura 23 é um bom exemplo do direito de todo cidadão ser reconhecido como pessoa, pois apresenta os atores em suas rotinas 'normais', exercitando seus direitos de existirem.

Analisando a figura 23 com um olhar mais atento, podemos notar que algo está errado: há a presença apenas de pessoas brancas exercitando esses direitos. E quanto a nós, negros? Quais são os nossos direitos? Há para nós o direito de existir? Em que lugar nos encontramos? Se não há um negro apenas na figura, quais lugares estão reservados para nós?

Uma vez que a branquitude tem o poder de instituir "o paralelismo entre cor negra e posição social" (SOUZA, p. 53), a figura deixa indícios de que é bem provável que estejamos exercitando nosso direito de existir nos bastidores dessas fotos. Sobre a operação do racismo no Brasil, Silva (2009, p. 07) afirma que as "práticas sociais criam, naturalizam e reificam ideologias preconceituosas usadas pela sociedade para sustentar identidades subalternas para negros e seus descendentes". Tendo em mente essa asserção, observemos, mais uma vez, as figuras de número 22 e 23.

Figura 22: Profissões

LESSON 2 **GOAL** Identify your classmates

DIGITAL FLASH CARDS 1 **1:17 VOCABULARY • More occupations** Read and listen. Then listen again and repeat.



1 She's a chef.

2 He's a writer.

3 She's a manager.

4 She's a scientist.

5 He's a doctor.

6 She's an engineer.

7 He's a photographer.

8 He's a pilot.

Fonte: *Top Noch Fundamentals*, p. 2015, p. 06

Figura 23: Cuidado Pessoal e Aparência

UNIT 5 Personal Care and Appearance

COMMUNICATION GOALS

- 1 Ask for something in a store.
- 2 Make an appointment at a salon or spa.
- 3 Discuss ways to improve appearance.
- 4 Define the meaning of beauty.

PREVIEW

THE APEX SPA and FITNESS CENTER
For a better-looking—and better—you!

WORLD CLASS TOP NOTCH SALON SERVICES

- haircuts
- facials
- shaves
- manicures
- pedicures

FULLY EQUIPPED SPA

- massage: Swedish, therapeutic, or shiatsu

GROUP EXERCISE CLASSES

- yoga ...
- kickboxing ...
- Pilates ...
- spinning ... and more

STATE OF THE ART GYM

- The latest in exercise equipment

Make an appointment with our personal trainers.

Fonte: *Top Noch 02*, 2015, p. 50

A pouca incidência e/ou ausência de negros nos espaços de poder, nas posições de gerência, nas produções intelectuais e nas posições de entretenimento e lazer etc., conforme comprovado por pesquisas de Ribeiro (2019), Silva (2009), Barros (2013), Santos (2013), e Ferreira (2012; 2014; 2014a), dentre outras, parece não causar espanto. Se não causa incômodo é porque, acredito, tanto o contexto de produção como o contexto de consumo são

racistas, já estão acostumados aos lugares sociais reservados aos negros e aos brancos, conforme ressalta Silva (*op.cit.*).

A próxima imagem apresenta a branquitude associada a lazeres dispendiosos tais como cruzeiros, férias na Europa, safaris na África, frequência a restaurantes luxuosos, etc. Observemos a imagem seguinte.

Figura 24: De Férias

UNIT
7

On Vacation

Preview


GOALS After Unit 7, you will be able to:

- 1 Greet someone arriving from a trip.
- 2 Ask about someone's vacation.
- 3 Discuss vacation preferences.
- 4 Describe good and bad travel experiences.


TRAVEL SPECIALS *Guaranteed! Your money refunded if your flight or cruise is canceled.*


Tour Europe in 10 days

Fly to London on July 15.




Take pictures at London's Buckingham Palace.







Visit the Eiffel Tower in Paris and ride a boat on the Seine.



Go shopping in Milan. Explore the ruins of the Coliseum in Rome.



Enjoy Vienna's famous desserts. Walk along the old Berlin Wall.




See Copenhagen's Little Mermaid statue.


Fly back home on July 25.


10-night Caribbean Cruise

Leave from Miami on July 15.

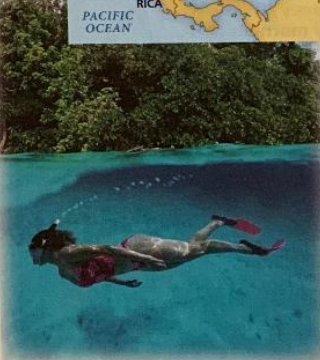
Swim in our heated pool ... or just lie in the sun all day. Eat in our excellent restaurants. And at night, watch a movie or a show ... or go dancing!







Go windsurfing in Montego Bay.



Go snorkeling in Cozumel. Explore a beautiful beach in Costa Rica.

Return to Miami on July 25.

Fonte: *Top Noch 01*, 2015, p. 74

A figura 24 traz os seguintes anúncios: férias de 10 dias na Europa e um cruzeiro de 10 noites nas ilhas caribenhas. A visita à Europa, de acordo com a gravura, inclui um percurso pelos principais pontos turísticos de vários países como o Coliseu, na Itália; o castelo de *Buckingham*, em Londres; a torre *Eiffel*, na França; a Estátua da Sereia, em Copenhague, na Dinamarca e o Velho Muro de Berlin, na Áustria. Já o cruzeiro de dez dias nas Ilhas Caribenhas inclui praticar esnórquel em Cozumel, praticar prancha de vela na baía de Montenegro, explorar as lindas praias da Costa Rica, nadar em piscinas térmicas naturais e bronzear-se o dia todo, caso o turista queira. Estão incluídas, visitas a excelentes restaurantes e, à noite, exposições a bons filmes ou a *shows* e/ou diversões em boates de primeira linha. De fato, uma vida que todo mundo quer!

Porém, visitar a Europa e as Ilhas Caribenhas parece ser um sonho bem distante da vida de muitos atores cuja realidade social é bem diferente daquela representada nos livros didáticos da coleção *Top Notch*. Eu diria que no contexto brasileiro tudo isso é fruto dos efeitos do racismo associado ao capitalismo. Uma vez, relegados à margem da sociedade, a maioria desses atores passa a optar pela sobrevivência. Ao optar pela sobrevivência, que tempo lhes resta para estudar e refletir sobre a condição a eles imposta? Sobre isso, Malcom X (1995, [1963], p. 95), certa vez, externou:

Todos nós, que poderíamos estar explorando o espaço, descobrindo a cura do câncer ou criando grandes indústrias, éramos, em vez disso, vítimas negras do sistema americano, instituídos pelos brancos (...). Nos guetos que os brancos criaram para nós, fomos forçados a não aspirar coisas maiores, encarando a vida cotidiana como sobrevivência..., e nesse tipo de comunidade, a sobrevivência é o que mais se respeita.

Essas palavras foram pronunciadas em 1963 nos Estados Unidos da América, contexto em que os cidadãos negros lutavam pelos seus direitos civis. Transportando esse discurso para o nosso contexto, apesar de ter passado exatamente 59 anos desde o seu pronunciamento, ele parece ainda vigorar aqui no Brasil. De acordo com os dados do IBGE (2018), a nossa situação socioeconômica, comparada a dos brancos, é muito desigual. Nós, negros, ainda continuamos lutando pela sobrevivência.

As tabelas seguintes mostram as recorrências das categorias e os atores a elas associados. Atentemos à proporção aritmética entre negros e brancos em relação às práticas sociais representadas na coleção. Eu deixaria o leitor à vontade para fazer as suas próprias inferências, mas acho pertinente fazer algumas reflexões sobre. Analisemos as tabelas, a seguir:

Tabela 01: Atores e práticas sociais

	Atores Negros	Atores brancos
PROFISSÃO		
Médico	01	20
Juiz	01	05
Cientista	-	04
Piloto de Avião	-	02
Escritor	-	04
	Atores Negros	Atores Brancos
ENTRETENIMENTO		
Restaurante	02	29
Concerto/Exibição de Arte/Peça	-	20
Viagem	01	07
Night club	-	21
Cinema	01	37
	Atores Negros	Atores Brancos
MEIOS DE TRANSPORTE		
Carro Próprio	03	19
Avião	-	03
Metrô	-	02
Taxi	-	02
Navio	-	07
	Atores Negros	Atores Brancos
SAÚDE		
Alimentação	-	18
Tratamento pessoal	-	27
Exercício Físico ²²	02	32
	Atores Negros	Atores Brancos
EDUCAÇÃO		
Letramento	05	52

Fonte: compilação do autor, 2021

No que diz respeito às temáticas, temos 248 atores representados nos quatro livros didáticos. Para efeito de análise, o número que aparece primeiro é o de negros. Esse número está em uma posição desproporcional ao número de brancos que, por sua vez, representa o total da fração. As proporções entre o número de negros e de brancos relacionadas a essas práticas sociais são as seguintes:

²² Andar de bicicleta, correr, caminhar, nadar, escalar montanhas, patinar no gelo, andar de patins, jogar *golf*, jogar futebol, etc.

Tabela 02: Atores Negros e Atores Brancos

	Negros/Brancos
PROFISSÃO	
Médico	1/20
Juiz	1/5
Cientista	0/4
Piloto de Avião	0/2
Escritor	0/4
	Negros /Brancos
ENTRETENIMENTO	
Restaurante	2/29
Concerto/Exibição de Arte/Peça	0/20
Viagem	1/7
Night club	0/21
Cinema	1/37
	Negros/Brancos
MEIOS DE TRANSPORTE	
Carro Próprio	3/19
Avião	0/3
Metrô	0/2
Taxi	0/2
Navio	0/7
	Atores Negros
SAÚDE	
Alimentação	0/18
Tratamento pessoal	0/27
Exercício Físico	2/32
	Negros/Brancos
EDUCAÇÃO	
Letramento	5/52

Fonte: compilação do autor, 2021

Em resumo, se fizermos a proporção aritmética entre negros e brancos em relação às práticas sociais representadas na coleção *Top Notch*, chegaremos à seguinte conclusão baseada no quadro que segue.

Quadro 12: Atores Negros e Atores Brancos

	Negros/Brancos
Práticas Sociais	16/325

Fonte: compilação do autor, 2021

As informações contidas nas tabelas 01 e 02 e no quadro 12 revelam algo: a baixa representatividade e/ou a exclusão de nós negros e de nossa cultura nos livros didáticos.

Das práticas sociais selecionadas, observamos que, nós negros, quando aparecemos a elas associados, representamos uma pequena parte em termos aritméticos. Do total dos 325 atores (compreendendo apenas atores negros e brancos), nós não chegamos a representar nem 5% dele. Essa é uma representação muito distante da realidade do contexto dos Estados Unidos, lugar em que os livros foram confeccionados e onde nós representamos 13% daquela sociedade. Aqui no Brasil, somos mais de 56% da população brasileira. A baixa representatividade e/ou a ausência de nossa gente em posições sociais que demandam ampla formação acadêmica nos livros didáticos pode revelar, em partes, o que entendemos por realidade racial brasileira e suas implicações materiais reais.

Sobre a realidade racial brasileira à qual faço alusão, para caracterizá-la, acho pertinente aqui trazer as palavras de van Leeuwen (1997, p. 171), quando o autor afirma que,

[...] uma dada cultura (ou um dado contexto de uma cultura) não só tem a sua própria e específica ordem de formas de representar o mundo social, mas também as suas próprias formas de representar as diferentes semióticas nesta ordem, de determinar, com maior ou menor rigor aquilo que pode ser realizado verbal e visualmente, etc. E suas combinações estão ainda sujeitos a uma mudança histórica, por vezes até mesmo a uma mudança violenta.

Eu diria que, na sociedade brasileira, dentre as várias operações ideológicas pelas quais o racismo se manifesta, existe aquela operação chamada de ‘inclusão do negro único’, a inserção de alguns negros em posições de destaque/poder pelo Estado ou por iniciativas privadas para passar a impressão de que naqueles ambientes não há racismo. Esse tipo de operação ideológica, acredito, pode gerar exclusão, pois passa a impressão de que os negros coletivamente estão alcançando melhorias sociais, enquanto, na realidade, não estão.

Ribeiro (2019)²³ argumenta que é justamente por operações desse tipo (não excluindo outras, é claro) que o racismo contemporâneo se fortifica e se estrutura. Outra característica do racismo contemporâneo, segundo Almeida (2019), é a concessão de direitos. Conceder direitos, de acordo com esse pensador, pode ser uma forma de exclusão, pois o fato de que de fato está havendo ganhos materiais reais associados a grupos minoritários (ou a pouca representação desse grupo associado a vantagens sociais) pode influenciar a real luta que nos une rumo ao desmantelamento do racismo estrutural.

²³ Essa discussão poderia também ser considerada, levando em consideração a concepção teórica de Sansone (2003), quando o autor menciona os dois troncos: o mole e o duro e as relações desses troncos com as posições sociais ofertadas a nós, negros. Sinalizo, portanto, que essa problematização não é objeto desta pesquisa.

O racismo, de acordo com Mbembe (2014), Fanon (2008) e Phillipson (1992), como resquício da colonialidade, adaptou-se à contemporaneidade, constituindo-se como uma estrutura mundial. Van Leeuwen (1997, p. 171), por sua vez, ao abordar esse assunto, assevera que “com a crescente utilização da representação visual em uma enorme variedade de contextos, torna-se cada vez mais urgente ser capaz de formular críticas em relação às representações em todos os meios de mídia que constituem os textos contemporâneos”. Assim, o sociólogo (*op. cit.*, p. 172) lança a pergunta: “como é que as práticas sociais se transformam em discursos dessas práticas?”

Sobre os ganhos reais, penso que eles são importantes para o desmantelamento do racismo, sim, porém acredito que eles devem ser entendidos como uma das consequências de nossa luta rumo à democracia racial e não como um meio de desconstrução do racismo. Sobre a baixa representação de nosso povo associada a posições sociais de prestígio, penso igualmente.

Que relação tem essa reflexão com o exposto, até o momento, sobre os materiais didáticos em análise? Uma vez que o racismo ganha projeção somente através das instituições sociais pelas quais ele se faz presente, em resposta à pergunta de van Leeuwen (*op. cit.*), eu diria que é bem provável que as práticas ali construídas têm o potencial de produzir discursos dessas próprias práticas. É verdade que não podemos negar que o livro didático em análise tenta incluir pessoas de diferentes etnias, raças e culturas (dentre eles os 5% de negros), mas considerando que o racismo é algo complexo e que usa de diversas estratégias ideológicas para se reproduzir e manter desigualdades sociais, como bem descrito por van Leeuwen (*op. cit.*), a forma como essas práticas estão distribuídas na coleção em análise me faz acreditar que ela pode estar a serviço da ratificação da hegemonia racial branca.

Ainda, sobre os livros didáticos em análise, mesmo oriundo de um país em que a minoria é negra, os Estados Unidos da América, a ampla representação de atores brancos associados a práticas sociais diversas pode ser uma forma de construção identitária que impacta o modo como os grupos ali representados (ou não) veem a si mesmo, a partir daquelas representações explícitas e/ou implícitas.

O fato de o livro didático ter o poder de direcionar a prática pedagógica, as ideologias que circulam nesse instrumento podem influenciar a forma como os atores percebem o ambiente da sala de aula. De acordo com Van Leeuwen (1997), a exclusão é uma forma efetiva de construção do Outro. Uma identidade, quando apagada, quando subrepresentada ou poucas vezes representadas junto a posições de poder, pode dizer muito sobre quem pode e/ou

que não pode assumir, praticar e/ou exercer determinadas funções sociais. Há aí toda uma operação ideológica de construção de um imaginário social em que posições sociais são erguidas, influenciando a forma como os atores percebem a si mesmos e aos outros.

Concluído este raciocínio, passemos, então, à segunda parte da análise em que apresento, agora, as narrativas, com o intuito de desvelar técnicas ideológicas outras que nos tentam inferiorizar simbolicamente e materialmente. Isso é imprescindível, pois apenas podemos combater o que podemos nomear. Além de nomear é imprescindível também conhecer a forma como o ‘nomeado’ opera.

2.8 Sobre as narrativas

Nesta seção, apresento as narrativas que acompanham as imagens do material didático, objeto de análise. As narrativas referem-se, ora a imagens, ora a imagens seguidas de textos. São concebidas como produções sócio-históricas e culturais, fruto concreto das interações entre as pessoas. Constituem-se, portanto, como um mecanismo poderoso, uma vez que são capazes de servir de ponte entre as questões sociais de ordens mais amplas e os eventos sociais específicos em que interagimos.

O meu objetivo, nessa seção, é **identificar estereótipos identitários de classe e de raça nos livros didáticos selecionados e analisar como esses estereótipos são apresentados**. Diferentemente de uma análise em que se requisitam fundamentação teórica e metodológica sistemática, eu, para esta discussão, farei uso dos conceitos que foram apresentados na fundamentação teórico-metodológica, de acordo com a necessidade analítica, uma vez que para este tipo de pesquisa, é bem provável que todos eles (ou alguns deles apenas) podem colaborar para a contemplação do objetivo exposto anteriormente.

Ainda, sobre a organização dos dados, as narrativas serão apresentadas em uma primeira instância, ora por meio de gravuras e textos, ora por meio de gravuras apenas. Para aquelas gravuras seguidas de texto, apresentarei a tradução dos textos, posteriormente a elas. As análises das imagens e das imagens seguidas de texto serão feitas por meio das categorias analíticas propostas por Fairclough (2003) em diálogos com os conceitos de ideologia, apresentados por Thompson (1995) e van Leeuwen (1997). Por fim à análise, farei alguns encaminhamentos iniciais.

2.8.1 O que as narrativas sugerem?

Como na seção anterior, a pergunta que abre esta discussão é a mesma do título: o que as narrativas sugerem? Acho essa pergunta importante, pois, assim como preconizam os pressupostos da Análise de Discurso Crítica, nenhum texto é neutro. Ao contrário, tem intenções e interesses específicos que são escamoteados pelas questões de poder e de ideologia. A análise das narrativas será importante para responder à pergunta que abre esta seção de modo direto. Espero que a análise contribua para a abertura de outras leituras críticas que, por sua vez, impliquem enriquecimento do campo da Análise de Discurso Crítica. Afinal, assim como venho esclarecendo ao longo desta pesquisa, a minha intenção é que esta tese sirva de incentivo para o surgimento de mais investigações críticas acerca de um ensino de línguas atravessado por questões de identidades sociais. Analisemos a primeira narrativa, portanto!

Figura 25: Artistas famosos

1 ▶ 4:55 **READING** Look at the photos and read the descriptions. Do you know these famous people?

Johnny Depp



John Christopher Depp is an actor from the U.S., famous as “Johnny Depp.” Depp’s father was an engineer, and his mother worked in a restaurant. Before he was an actor, he was a rock musician. On a trip to Los Angeles, he met the actor Nicholas Cage. Cage gave Depp some advice: he should be an actor. Today, Depp is famous around the world for his movies.



He changes his style a lot for different movie parts. Sometimes his hair is short. Sometimes he wears glasses and has long hair. And sometimes he doesn’t shave and has a mustache and a beard. Many people think he is very handsome—and a very good actor. Depp has two children, Lily-Rose and Jack.

Shakira



Shakira Isabel Mebarak Ripoll is a singer and songwriter from Barranquilla, Colombia. Her father’s family came from Lebanon, so she often listened and danced to traditional Arab music. In 1996 Shakira’s Spanish-language album *Pies Descalzos* made her famous all over Latin America and Spain, and she became a star. In 2001, she recorded her first songs in English on the album *Laundry Service*. Today, Shakira is a TV star too, and she is famous all over the world. When Shakira was young, she had long black hair. Later, she changed her hair style to long and blonde. But her fans think she is beautiful in any style.



Fonte: *Top Noch, FUNDAMENTALS, 2015, p. 102*

As narrativas são apresentadas em torno de duas personagens famosas: Jonny Depp e Shakira. Apresento, a seguir, os dois textos traduzidos. Todas as traduções foram feitas por mim, portanto, são de minha inteira responsabilidade.

Jonny Christopher Depp é um ator norte-americano conhecido como Jonny Deep. O pai dele era engenheiro e sua mãe trabalhava em um restaurante. Antes de ser ator, Depp era músico [guitarista], integrante de uma banda de rock. Em uma viagem a Los Angeles, ele encontrou o ator Nicholas Cage que lhe deu um conselho: deveria ser ator. Hoje, Depp é famoso em todo o mundo por seus filmes. Ele muda muito seu estilo para atender as diferentes partes dos filmes. Às vezes, usa cabelo curto, às vezes usa óculos e cabelo comprido e, às vezes, usa bigode e barba. Muitas pessoas o acham muito bonito - e um ótimo ator. Depp tem dois filhos, Lily-Rose e Jack.

Shakira Isabel Mebarak Ripoll é uma cantora e compositora de Barranquilla, Colômbia. A família de seu pai é de origem libanesa, por isso, ela sempre ouviu e dançou música árabe tradicional. Em 1996, seu álbum em espanhol, *Pies Delcalzos*, tornou-a famosa em toda a América Latina e na Espanha. Ela se tornou uma estrela. Em 2001, Shakira gravou suas primeiras canções em inglês no álbum *Laundry Service*. Hoje, ela é também uma estrela de TV, famosa em todo o mundo. Quando Shakira era jovem, tinha longos cabelos pretos. Mais tarde, mudou seu estilo de cabelo para longo e loiro. Mas seus fãs acham que ela é bonita em qualquer estilo.

Antes de adentrar nas narrativas de Depp e de Shakira, gostaria de escrever um adendo sobre algo que me chamou a atenção quando lia as narrativas sobre as vidas dessas personagens. De alguma forma, essas histórias aguçaram a minha curiosidade e me fizeram questionar sobre alguns requisitos necessários para aquelas pessoas que pretendem entrar para o mundo de Hollywood. Gostaria também de registrar as implicações dessa curiosidade para a condução da análise contida nesta seção.

Ao pesquisar no *Google* sobre o assunto, fui direcionado ao site Ego Globo.com dos famosos²⁴. Ali, deparei-me com alguns conselhos dados por Frederico Lapenda, brasileiro radicado nos Estados Unidos e produtor de filmes hollywoodianos, a quem deseja fazer parte daquela marca de cinema. Segundo Lapenda, os atores que sonham entrar para Hollywood, devem levar em conta vários critérios. Dentre os mencionados pelo produtor, quatro me chamaram a atenção: falar fluentemente o inglês, estudar artes cênicas, morar em *Los Angeles* e conhecer as pessoas certas.

O motivo que me levou a pesquisar o *Google* foi justamente o fato de ter encontrado no livro didático informações sobre a vida desses dois atores famosos. Essas informações me

²⁴ Acesso em 06/10/2020 no endereço eletrônico: <http://ego.globo.com/famosos/noticia/2016/04/produtor-da-dicas-para-atores-que-sonham-em-conquistar-hollywood.html>

fizeram refletir sobre o porquê de o livro ter abordado a vida dessas duas personagens famosas. Essa pergunta trouxe-me à mente três questões: a primeira refere-se à classe e à raça. Sobre classe, os dois são ricos. Sobre raça, ambos são brancos, apesar de Shakira ser latina. Sobre o fato de Shakira ser latina, penso que isso não interfere em sua identidade de raça, pelo menos no contexto brasileiro, uma vez que todos nós somos latinos.

A segunda questão refere-se à forma como os discursos particulares constroem e reproduzem as estruturas sociais: quando os atores são expostos a discursos que constantemente representam algo ou alguma coisa de determinada maneira, as pessoas tendem a introjetar aquelas representações. Quando aquelas representações são referentes a pessoas, os atores que consomem aqueles discursos são expostos àquelas representações e tendem a imaginar que apenas aquele grupo representado pensa, age, comporta-se daquela maneira como é retratado.

A última questão que me veio à mente foi algo relacionado com a nossa posição de agência frente a essas representações. A nossa experiência profissional pode moldar a nossa experiência pessoal e, conseqüentemente, a forma como vemos e entendemos o nosso entorno social. Sobre essa questão, o que pesquisamos e a forma como pesquisamos nos fazem dialogar, nos fazem concordar, nos fazem inferir e nos fazem refletir criticamente sobre o que consumimos diariamente. Tendo em mente que nenhum texto é neutro, devemos sempre questionar a forma como as histórias nos são contadas. Mesmo que algumas identidades sociais não são abordadas explicitamente em muitos dos textos com os quais interagimos diariamente, é bem provável que elas estejam lá de forma implícita. E é bem provável também que estejam lá ratificando estruturas sociais cristalizadas. Dito isto, passemos, então, às narrativas.

A narrativa sobre a vida de Depp parte do ponto em que ele já é reconhecido como integrante de uma banda de rock. Naquela ocasião, em uma de suas viagens para *Los Angeles*, ele encontra Nicholas Cage, a pessoa certa para lhe abrir o caminho para o tapete vermelho. No desenrolar da história, lemos que Depp leva em consideração o incentivo de Cage e se transforma em um excelente ator de Hollywood.

A história de vida de Shakira, por sua vez, não é diferente. O lançamento de seu primeiro álbum em espanhol, *Pies Descalzos*, em 1996, rendeu-lhe reconhecimento internacional na América Latina e na Espanha. Posteriormente, seu primeiro álbum em inglês, *Laundry Service*, em 2001, abriu-lhe as portas para o reconhecimento internacional no mundo todo. Desde então, de acordo com a Wikipédia, ela ganhou 266 prêmios de 590 indicações.

Desses, três *Grammy Awards* e doze *Latin Grammy Awards* estão inclusos. Dessa forma, ela se tornou a cantora latina mais premiada de todos os tempos. Shakira também teve sucesso nas telinhas de TV, participou de vários programas nacionais e internacionais. Dentre eles, participou como jurada no programa estadunidense caça talentos *The Voice*, em duas temporadas. Se quisesse enveredar para o mundo do cinema, parece que morar em *Los Angeles* e encontrar alguém que lhe abrisse o caminho para Hollywood não seria problema.

Selecionei essas histórias para abertura desta seção com o objetivo de apresentar duas questões:

i) da forma como as histórias são contadas, parece que qualquer pessoa pode ter acesso aos bens materiais e simbólicos de prestígio, basta esforço próprio e dedicação, e;

ii) questões de classe e de raça aparecem de forma natural, sem problematização. Isso, a meu ver, pode imputar aos atores consumidores desses textos a total responsabilidade sobre o seu sucesso pessoal, profissional (ou não).

Logo, de antemão, afirmo que a forma como os textos são apresentados e a maneira como as personagens são distribuídas nesses manuais fazem parte de um projeto político racial responsável pela manutenção das desigualdades sociais. A branquitude, dessa forma, representa-se como uma categoria unida, bem organizada que se mantém no poder através de diversos mecanismos bem elaborados. Dentre eles, há o racismo como estrutura social, sinônimo de um projeto eficiente e bem arquitetado, mantenedor da ordem social. Sorrateiramente, colabora para a construção da cognição social por meio de técnicas persuasivas diversas tais quais: silenciamento, deslegitimação (performatividade representacional), invisibilização e exclusão, dentre outras. Nesse sentido, o racismo torna-se uma arma muito poderosa contra aqueles que não conhecem as armadilhas discursivas que sustentam o conceito simbólico de raças. São algumas dessas técnicas que abordarei nesta seção.

Nos próximos subtópicos, procurarei abordar cada uma dessas técnicas tendo como base o conceito de branquitude, uma vez que a cor da pele, na sociedade brasileira, de acordo com Schucman (2012) é propriedade, é um elemento fundamental, responsável pela manutenção dos privilégios simbólicos e materiais dos brancos e pela marginalização simbólica e material de nossa gente. Assim sendo, esta tese alinha-se com o campo dos Estudos Críticos da Branquitude – embora esta teoria não seja aqui utilizada como aporte teórico –, pois também compartilho da compreensão de que é somente dentro de uma agenda de luta antirracista,

comprometida com a equidade racial é que esse conceito adquire todo o sentido. Posto isto, passemos à próxima figura, portanto.

2.8.2 A branquitude como norma: o poder do silenciamento

Figura 26: Entrevista sobre cultura global

LESSON 4 GOAL Discuss how culture changes over time

BEFORE YOU READ

APPLY PRIOR KNOWLEDGE In what ways do you think table manners have changed since the days when your grandparents were children?

READING ▶ 1:14

Global Culture

Radio Archive Favorites About Us Store FAQ

GC: Today, Global Culture is interviewing Eugenia Hartley of Jackson, Mississippi, in the U.S. about changes to culture. Ms. Hartley, culture has changed a bit since you were growing up in the forties, hasn't it?

Hartley: Oh, definitely, and maybe more so for me than for others because Jackson is in the South, which was pretty socially conservative when I was a young girl.

GC: Please tell us about some of the changes you have personally experienced.

Hartley: My heavens! Well, the new South is so different from the old South in a lot of good ways, as everyone knows. But since you ask me personally, it would probably be dating customs, the way young people talk to their elders, table manners...

GC: OK. How have those things changed?

Hartley: Well, for example, when I was growing up, the family dinner hour was the one time in the day when the family sat down together, and it was a special time. Today, that's changed. In many families, there is no dinner hour. Kids eat snacks or fast food all day, moms are out in the workforce and don't have time to make a proper meal, and there are so many activities that it seems like no one has time. In my day, children were more respectful and quiet at the table—we spoke when we were spoken to, we didn't put our elbows on the table, and we dressed nicely. No one came to the dinner table in shorts or jeans the way they do today.

GC: That is different, isn't it? You mentioned dating. How has that changed?

Hartley: Well, today, I see boys and girls on dates at the mall. They can't be more than twelve or thirteen years old! I wasn't allowed to go out on a proper date until I was sixteen. And when I finally was allowed to date, my parents didn't let me go out with a boy they hadn't already met. Oh. And I had a definite curfew. I had to be home by 11:00. If I came in late, I was grounded—for at least a month. It was a little different for my brother, though. I guess there was a bit of a double standard. He could go out on dates when he was sixteen, but his curfew wasn't as strict as mine. He was allowed to stay out until midnight.

GC: And you mentioned the way young people addressed their elders. How has that changed?

Hartley: Well, today you hear teens, even children, calling adults by their first names. We had to address adults as "sir" or "ma'am." And we always used Mr. and Mrs. I suppose that sounds a little old-fashioned today, doesn't it?

GC: Maybe so! Thanks so much, Ms. Hartley, for an interesting interview.

Mississippi is in the southern U.S.

Fonte: *Top Noch 03*, 2015, p. 10

Na figura 26, há uma entrevista com Eugenia Hartley. Leiamos a tradução:

GLOBAL CULTURE

GC: Hoje, Global Culture está entrevistando Eugenia Hartley da cidade de Jackson, Mississippi, nos Estados Unidos sobre mudanças culturais. Senhora Hartley, a cultura tem mudado muito desde os anos quarenta, não tem?

Hartley: Ah, com certeza, e talvez mais para mim do que para os outros, porque Jackson é uma cidade localizada no Sul dos Estados Unidos, portanto muito conservadora naquele tempo. Tempo em que eu era ainda jovem.

GC: Conte-nos, por favor, algumas das mudanças que você pessoalmente tem observado.

Hartley: Céus! Bem, o novo sul é tão diferente do antigo sul em muitos aspectos, como todo mundo sabe. Mas, já que você me perguntou sobre o meu ponto de vista, provavelmente seria a questão do namoro, a maneira como os jovens falam com os mais velhos, modos à mesa ...

GC: Ok, como essas coisas mudaram?

Hartley: Bem, por exemplo, quando eu estava crescendo, a hora do jantar em família era uma hora do dia em que a família se reunia, e era um momento especial. Hoje, isso mudou. Em muitas famílias, não há hora para o jantar. As crianças comem lanches ou *fast food* o dia todo, as mães estão fora no mercado de trabalho e não têm tempo para preparar uma refeição adequada e há tantas atividades que parece que ninguém tem tempo. Na minha época, as crianças eram mais respeitosas e quietas à mesa, falávamos quando éramos requisitadas, não colocávamos os cotovelos na mesa e nos vestíamos bem. Ninguém vinha para a mesa de jantar de short ou jeans como fazem hoje.

GC: Agora é diferente, não é? A senhora sinalizou namoro. Como tem mudado?

Hartley: Bem, hoje, vejo meninos e meninas namorando no shopping. Eles não podem ter mais de doze ou treze anos! Eu não tinha permissão para namorar até os dezesseis anos. E quando finalmente tive permissão, meus pais não me deixavam sair com um garoto que eles ainda não conheciam. E eu tinha horário para retornar. Eu tinha que estar em casa às onze da noite. Se chegasse atrasada, ficava de castigo - por pelo menos um mês. Foi um pouco diferente para meu irmão, no entanto. Acho que havia dois pesos e duas medidas. Ele pôde namorar também aos dezesseis anos, mas tinha mais liberdade do que eu. Ele tinha permissão para ficar na rua até a meia-noite.

GC: A senhora fez alusão à maneira como os jovens se dirigia aos mais velhos. Como isso mudou?

Hartley: Bem, hoje você ouve adolescentes, até crianças, chamando adultos pelos seus primeiros nomes. Tínhamos que chamar os adultos de 'senhor' ou 'senhora'. E sempre usamos Sr. ou Sra. Acho que isso está um pouco antiquado hoje, não é?

GC: Talvez sim! MUITÍSSIMO obrigado, senhora Hartley, pela interessante entrevista.

Partindo do pressuposto de que textos são formas diversas de representar o mundo social, devemos compreender como a ideologia opera para legitimar certas formas particulares de ver o mundo. À primeira vista, o texto parece ser uma entrevista corriqueira entre duas pessoas falando sobre mudanças de hábitos e de costumes. Mas, uma análise mais pertinente mostra muito mais do que está na superfície. Os mecanismos intratextuais que constituem a narrativa *Global Culture* dão ao texto o hibridismo necessário para a análise em foco.

Os vocábulos referentes a mudanças sociais, a exemplo, **anos quarenta** (*the forties*), **sul dos Estados Unidos** (*in the south*), **muito conservador** (*pretty conservative*), dentre outros, ao mesmo tempo em que implicitamente constroem diálogos com outros textos (por exemplo, aqueles textos que ratificavam a supremacia racial branca, baseados em pseudociências da eugenia, etc.), estabelecem a relação de dominação pela negação e pelo silenciamento dessas outras vozes. É uma estratégia ideológica a favor da manutenção da hegemonia racial branca, resultado das lutas simbólicas que se travam na arena discursiva. O que essas vozes denunciam?

Os anos quarenta foram um dos períodos modernos mais violentos da humanidade. Foi uma década turbulenta, marcada pela instabilidade econômica, política e diplomática, consequência da segunda guerra mundial e de diversos conflitos étnico-raciais. Sobre a Segunda Guerra mundial, a Alemanha nazista protagonizou o início do conflito. O resultado foi a morte de milhares de pessoas ao redor do mundo. Estima-se que o número de mortos varia entre 50 a 80 milhões de pessoas. Os anos quarenta foram também um período marcado por conflitos raciais em que o racismo institucionalizado fazia as suas vítimas em pelo menos dois países: África do Sul e Estados Unidos.

Na África do Sul, as práticas racistas foram institucionalizadas pelo rótulo de *Apartheid* que, no idioma *Africâner*, quer dizer separação, segregação. Esse regime privilegiava a elite branca através da exclusão de negros, índios e asiáticos da educação, do direito ao voto, do direito à saúde e dos postos de trabalho. Perdurou por 46 anos com um saldo de milhares de mortos. O regime acabou em 1994 com a ascensão democrática de Nelson Mandela ao poder no partido político Congresso Nacional Africano.

Nos Estados Unidos, a situação não foi diferente do sistema da África do Sul. O sistema segregacionista estadunidense durou exatos 100 anos. Começou com uma segregação latente, consequência do rancor da branquitude sulista, ocasionada pela derrota na guerra da secessão, período que compreendeu os anos de 1861 a 1865. O sistema segregacionista foi

institucionalizado em 1870 com a criação de um conjunto de leis racistas, denominadas *Jim Crow Laws* [Leis Jim Crow]. Assim como na África do Sul, os negros estadunidenses, no período de segregação, foram excluídos do direito ao voto, à educação, à saúde e ao trabalho. A última Lei *Jim Crow* foi totalmente banida em 1965, quando a Suprema Corte dos Estados Unidos aprovou a Lei dos Direitos Civis. De acordo com o registro do Órgão Iniciativa por uma Justiça Igualitária (EJI, em Inglês) 4,4 mil pessoas foram assassinadas por linchamentos naquele período, denominado por estudiosos como ‘era dos linchamentos’.

Essa contextualização faz-se necessária ao analisarmos a entrevista acima, pois são informações imprescindíveis quando abordamos aspectos de produção textual sob o prisma da intertextualidade e da interdiscursividade, aspectos que fazem dos textos produções históricas e culturalmente situadas. De acordo Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (1992a) esses elementos descrevem a qualidade que os textos têm de assimilar diferentes vozes, sejam de forma explícita e/ou implícita, produzidas em diversos campos sociais e em diversos momentos sociais.

O texto da figura de número 26 sinaliza explicitamente os anos quarenta. Porém, em nenhum momento, explicitamente, nem o entrevistador nem a entrevistada sinalizam os acontecimentos históricos que marcaram aquele período. É esse aspecto que faz que a interdiscursividade e a intertextualidade sejam partes integrantes de qualquer produção escrita: o diálogo, mesmo que implícito, com outras recorrências. Essa inferência se torna mais forte, quando analisamos a região dos Estados Unidos em que a entrevista aconteceu: o sul, lugar em que a exploração latifundiária necessitava da mão de obra de africanos e afro-estadunidenses escravizados.

Em relação ao Norte dos Estados Unidos, o Sul ainda manteve a escravidão como sistema econômico por décadas. Foi ali que houve a maioria dos assassinatos em que enforcamentos, estupros, linchamentos, açoitamentos, etc. eram condições preliminares; enfim, todo tipo de maldade perpetrada principalmente por milícias, tendo destaque principal o grupo de supremacistas brancos, denominado *Ku Klux Klan*. É bem provável que se perguntarmos a qualquer estadunidense escolarizado ou não sobre como era a situação cultural dos Estados Unidos na década de quarenta, poderemos ouvir histórias similares aos acontecimentos aqui descritos. Então, por que, ao ser questionada sobre mudanças culturais, desde os anos 40 até a atualidade, Eugenia Hartley, negra, que certamente não ficou inune às questões culturais do estado sulista segregacionista, silenciou-se, limitou-se apenas a dizer

questões superficiais sobre os modos e costumes e não sinalizou o que provavelmente a maioria dos estadunidenses sabe a respeito?

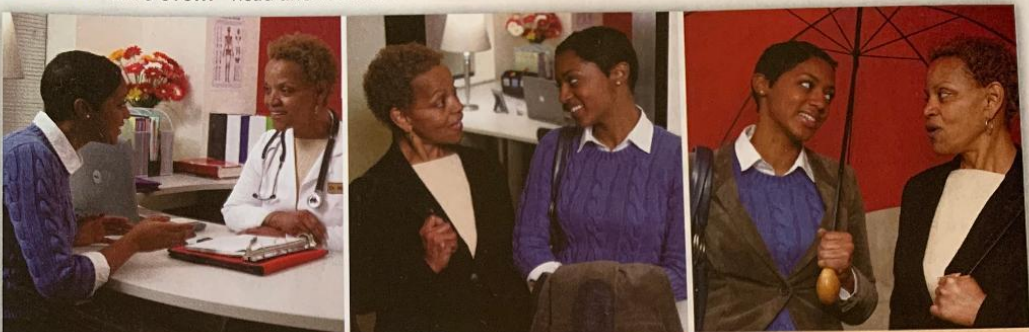
Outro ponto que merece destaque é sobre a identidade de Hartley: na entrevista, não há informações sobre seu poder aquisitivo, sua escolaridade, seus *hobbies*, seus gostos e suas preferências, etc. Por que as informações a ela relacionadas não foram apresentadas? Por que a ela é dada voz para falar de algo corriqueiro, superficial, ocultando as informações mais importantes que marcaram aquele período histórico, uma vez que o tópico central é sobre mudanças culturais e sociais? Isso nos leva a refletir sobre a maneira como o livro didático foi planejado de forma a atingir seu objetivo: legitimar as identidades ali expostas. Parece que as informações foram selecionadas de forma a excluir a responsabilidade racial branca pelos atos perpetrados naquela época. Tudo isso precisa ser também analisado pensando que o repórter/entrevistador que conduz a entrevista opta por reforçar esse apagamento, quando poderia direcionar a pesquisa para a realidade da década retratada.

Podemos pressupor que Hartley, personagem negra, da forma como é representada na narrativa, ocupa uma posição subalterna, desenvolvendo um papel importante para a legitimação da identidade branca. Dito isto, passemos, então, à próxima figura.

2.8.3 A branquitude como norma: o poder da representatividade

Figura 27: Profissões

B ▶ 3:19 PHOTO STORY Read and listen to a conversation about a career choice.



Charlotte: Dr. Miller, I wonder if I could pick your brain.
Dr. Miller: Sure, Charlotte. What's on your mind?
Charlotte: Well, I always thought I would go to engineering school, but now I'm not so sure anymore.
Dr. Miller: Well, it's not so unusual for a person your age to change her mind . . .

Dr. Miller: I must have changed mine ten times before I settled on medicine! Have you decided on something else?
Charlotte: Well, actually, I've developed an interest in the health field, and since you're a doctor . . .
Dr. Miller: Are you thinking of medicine?
Charlotte: Not specifically. Something related that doesn't take that long to study . . .

Charlotte: I know there are some good options, but I'm having trouble making up my mind.
Dr. Miller: Well, have you given any thought to becoming a physical therapist? It's a great field. You help people, and there's always a job available.
Charlotte: Hmm. Physical therapy. I should have thought of that. I'll keep that in mind.

Fonte: *Top Noch 03*, 2015, p. 63

A figura 27 traz um diálogo entre duas personagens negras. Leiamos a tradução. O diálogo se dá entre uma jovem, chamada Charlotte e uma experiente médica, chamada Doutora Miller.

Charlotte: Doutora Miller, eu gostaria de lhe perguntar algo.

Dr. Miller: Claro, Charlotte, o que você queria dizer?

Charlotte: Bem, eu sempre pensei em ser engenheira, mas agora eu não sei se seria essa a profissão certa para mim.

Dr. Miller: Bem, é normal as pessoas de sua idade sempre mudarem de ideia... Eu acho que eu mudei de ideia umas dez vezes antes de escolher a carreira da medicina. Você tem alguma ideia sobre o que você quer ser?

Charlotte: Bem, realmente, eu estou gostando do campo da saúde, e já que você é médica...

Dr. Miller: Você está pensando em ser médica?

Charlotte: Não especificamente. Algo relacionado que não leva muito tempo de estudo. Eu sei que existem muitas boas opções, mas eu estou tendo dificuldades para decidir.

Dr. Miller: Bem, você já pensou em ser fisioterapeuta? É um excelente campo. Você ajuda as pessoas e sempre há empregos no mercado.

Charlotte: Hum, fisioterapeuta. Acho que pensei nessa possibilidade. Vou analisar com cuidado.

Esse diálogo entre a jovem e a experiente médica, nos leva a refletir sobre a situação de nossos jovens no contexto brasileiro, questiona também o poder da representatividade negra e o impacto dela na formação de um futuro negro na elite econômica e intelectual²⁵ brasileira.

Pesquisas recentes, a exemplo daquelas realizadas pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT, 2019) e do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (CEMAA, 2015) atestam a falta de representatividade do povo negro na sociedade brasileira. Por exemplo, nos cargos de chefia e naqueles que exigem trabalho de ampla formação acadêmica, nós representamos um pequeno número. De acordo com Ribeiro (2019, p. 08), por exemplo, na indústria audiovisual brasileira, “ainda são poucos os cineastas, roteiristas e produtores negros: as opções ficam limitadas como resultado do racismo estrutural”.

Ao discutir pormenorizadamente a questão da transição do Brasil colônia para o Brasil república e a manutenção das formas de desigualdade, Theodoro (2005, p. 2008) atesta que,

A abolição da escravidão colocou a população negra em uma situação de igualdade política e civil em relação aos demais cidadãos. Contudo, como a

²⁵ Intelectual, aqui, referem-se a uma ampla formação acadêmica capaz de desenvolver o pensamento crítico de tal forma de modo que o ator, com propriedade, possa refletir sobre questões centrais relacionadas a políticas de igualdade social, dentre outras questões sociológicas imprescindíveis para o desenvolvimento de qualquer sociedade.

literatura tem constantemente reafirmado, as possibilidades de inclusão socioeconômica dessa população eram extremamente limitadas [...]. Medidas anteriores ao fim da escravidão haviam colocado a população livre e pobre em uma situação de completa exclusão em termos de acesso à terra. Por sua vez, o acesso à instrução também não fora garantido por políticas públicas, não sendo sequer acolhido como objetivo ou garantia de direitos na Constituição Republicana de 1891. No mercado de trabalho, a entrada massiva de imigrantes europeus deslocava a população negra livre para colocações subalternas.

Ainda, de acordo com Theodoro (*op. cit.*), essas medidas foram imprescindíveis para a criação de ‘um excedente estrutural de trabalhadores’ que viria a compor maciçamente o setor informal de trabalhadores brasileiros, compostos em sua maioria de pretos e pardos.

Na mesma linha de raciocínio, Almeida (2019) afirma que, oriundo do período colonial, o racismo, impulsionado pelo processo de industrialização da primeira república, adaptou-se às novas necessidades econômicas, transformando-se em elemento estrutural da sociedade brasileira. O racismo tornou-se, dessa forma, uma tecnologia moderna da reprodução das desigualdades sociais entre brancos e negros. É bem provável que as informações que Theodoro (*op. cit.*) e Almeida (*op. cit.*) apresentam expliquem, em parte, o que Ribeiro (*op. cit.*) afirma como a baixa presença de negros nos diversos campos que compõem a sociedade brasileira contemporânea, com destaque, no campo audiovisual.

Conforme apresentado em seções anteriores, a classe dominante controla os meios de produção de massa e, conseqüentemente, tem o poder de disseminar seus interesses pela distribuição de papéis sociais. No Brasil, a branquitude é onipresente, aparece em todo lugar ocupando os postos de prestígio social, seja na apresentação de jornais, na narração de esportes, em filmes, em telenovelas, etc. A falta de representatividade negra ocupando cargos de prestígios tem o poder de definir a vida futura de nossos jovens brasileiros. O racismo estrutural faz as suas vítimas pelo não dito. De forma silenciosa, ele aponta a nós, negros, o assento que devemos ocupar no palco do teatro da vida.

Não obstante, o diálogo da figura 27 é promissor, é um alento. Demonstra a importância da representatividade negra positiva e a sua influência na saúde física e mental de todos nós, negros. Estudos da psicologia social têm ratificado o efeito positivo da representação identitária na construção da cognição e da autoestima de crianças negras que, ao entrar no mundo da linguagem, encontram, como referência, pessoas semelhantes a elas. Esses estudos ratificam a necessidade de mais representações positivas, pois as influências dessas representações nas formas como os jovens negros enxergam o seu entorno social é um divisor de águas para o futuro negro promissor.

Concordo com Ribeiro (2019), quando a filósofa afirma que em um contexto no qual a mídia fosse racialmente heterogênea, que os cargos de prestígio fossem ocupados por pessoas racialmente diferentes, de gêneros e de orientação sexual diferentes, poderia haver um crescimento econômico mais acelerado, influenciado por essa diversidade criativa. Além do mais, haveria menos espaço para a proliferação do racismo institucional.

Porém, conforme já salientado anteriormente, a representação negra nos livros didáticos em análise é pífia. Vejamos, mais uma vez, o quadro 12.

Quadro 12: Atores Negros e Atores Branco

	Negros/Branco
Práticas Sociais	16/325

Fonte: compilação do autor, 2021

Parece que a inclusão do negro nesses manuais serve apenas de pretexto para a coleção afirmar-se como inclusiva. Penso que isso faz parte das estratégias do racismo para a manutenção das desigualdades sociais. Ao inserir o negro, mesmo que seja em poucas imagens, a ideologia racista tenta passar a impressão de que a coleção cumpre com a questão de uma política multirracial global. Vejamos, novamente, uma parte da tabela em que consta a proporção de atores negros e brancos e as ocupações a eles relacionadas.

Tabela 01: Atores e práticas sociais

	Atores Negros	Atores brancos
PROFISSÃO		
Médico	01	20
Juiz	01	05
Cientista	-	04
Piloto de Avião	-	02
Escritor	-	04

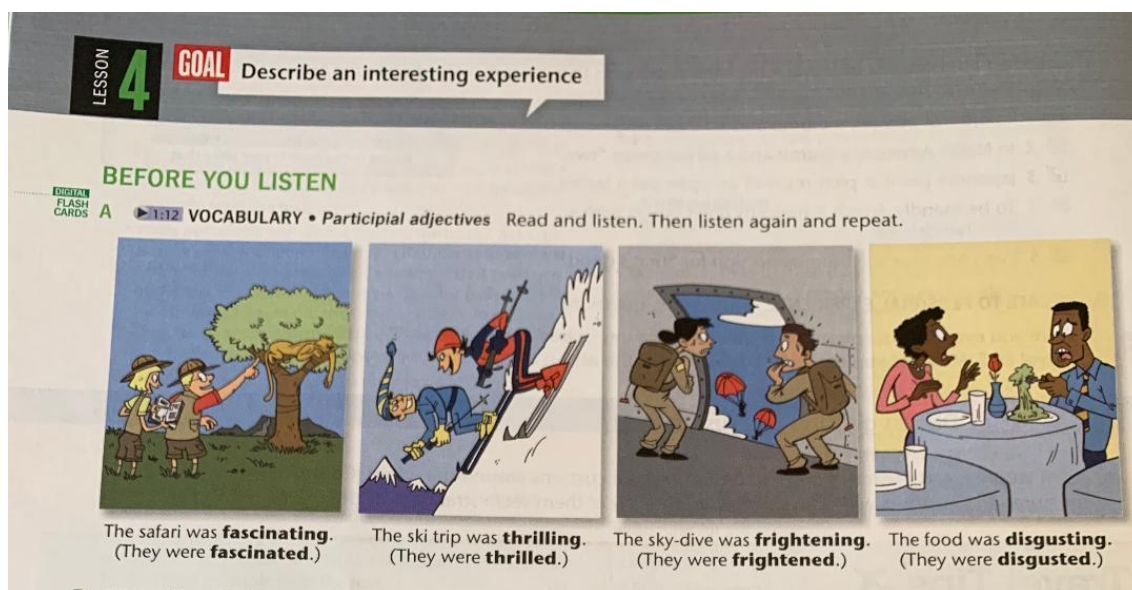
Fonte: compilação do autor, 2021

Observamos, nessa tabela, por exemplo, que, dentre as vinte e uma representações de médicos que toda a coleção aborda, apenas uma refere-se ao ator negro. A figura 27, aqui analisada, é a única nos quatros volumes em que aparecem duas personagens negras, uma exercendo a função de médica.

Assim, o campo educativo torna-se um lugar que pode ser, ao mesmo tempo, ora um ambiente de construção e ratificação de identidades hegemônicas, ora um lugar de desconstrução dessas identidades. As narrativas, da forma como se apresentam nos livros didáticos, carregam em seu bojo sistemas de conhecimento e de crenças que ratificam estruturas simbólicas, fruto do engajamento político e ideológico da hegemonia racial branca. As salas de aulas de línguas que optam pela escolha de livros didáticos estrangeiros em geral precisam urgentemente pensar em estratégias que vem de encontro ao poder performativo da representação racial branca. Acredito fortemente que o conhecimento das artimanhas ideológicas que ratificam estruturas cristalizadas é o primeiro passo para o desmantelamento da ordem social vigente. Concluída esta análise, passemos, então, à próxima narrativa.

2.8.4 A branquitude como norma: o poder da performatividade

Figura 28: Entretenimento



Fonte: Top Noch 02, 2015, p. 10

A figura 28 tem por título: *describe an interesting experience* que, em português, significa: descreva uma experiência interessante. Há quatro quadrinhos na parte superior da imagem. E neles devemos focar a nossa atenção. Em cada quadrinho, há um casal com as suas respectivas experiências.

Da esquerda para a direita, no primeiro quadrinho, vemos um casal loiro. Elas estão viajando, fazendo safári. As suas expressões faciais dão a aparência de que elas estão, de fato, usufruindo da experiência e que tudo está dando certo. Duas sentenças aparecem abaixo da

imagem desse casal: *The safari was fascinating. They were fascinated.* (O safári foi fascinante. Eles estavam fascinados).

No segundo quadrinho, vemos um casal branco. Eles estão em momento de lazer também. Estão em alguma região fria, praticando *ski* nas montanhas geladas. Enquanto esquiavam, conversam sobre alguma coisa interessante. Suas expressões faciais dão a entender que eles estão usufruindo bastante do momento e que, também, tudo está dando muito certo. As duas sentenças que estão abaixo da gravura do casal ratificam a descrição que faço. São elas: *The ski trip was thrilling. They were thrilled.* (A aventura de *ski* foi emocionante. Eles estavam emocionados).

No terceiro quadrinho, vemos um casal pardo. Estão em alguma região, praticando paraquedismo. Porém, comparados aos dois primeiros casais, cujas experiências foram maravilhosas, parece que a experiência desse casal não está sendo nada interessante. Suas expressões faciais demonstram medo e angústia. Assim como nos dois primeiros quadrinhos, aqui também aparecem duas sentenças descrevendo a aventura: *The ski dive was frightening. They were frightened.* (O paraquedismo foi assustador. Eles estavam assustados).

No quarto e último quadrinho consta um casal preto. Ao contrário dos três primeiros casais, eles estão em um restaurante, vestidos com roupas formais. A experiência desse casal não é agradável. Suas expressões faciais demonstram frustração. É sabido que, quando clientes estão em restaurantes, é normal o usufruto de uma mesa farta e variada. Porém, no caso descrito, não aparece uma mesa farta, com toda variedade de alimento como consta por toda a coleção em outras gravuras relacionadas a casais brancos, conforme representado nas figuras seguintes, por exemplo.

Figura 29: No restaurante (I)



Fonte: *Top Notch*, FUNDAMENTALS, 2015, p. 83

Figura 30: Restaurante (II)

International Buffet
Today's Selections

Pad Thai • Thailand

Ingredients: rice noodles, tofu, peanuts, fish sauce, sugar, lime juice, vegetable oil, garlic, shrimp, eggs, hot peppers



Bi Bim Bop • Korea

Ingredients: rice, beef, soy sauce, sesame oil, garlic, black pepper, salt, eggs, lettuce, rice wine, hot peppers



Chicken Mole • Mexico

Ingredients: chicken, salt, vegetable oil, onions, garlic, tomatoes, chocolate, hot peppers



Potato Soup • Colombia

Ingredients: chicken, three kinds of potatoes, corn, avocados



Tabouleh Salad • Lebanon

Ingredients: parsley, mint, onions, tomatoes, salt, black pepper, cracked wheat, lemon juice, olive oil



Pot Stickers • China

Ingredients: flour, cabbage, pork, green onions, sesame oil, salt



Stuffed Rocoto Peppers • Peru

Ingredients: onions, garlic, ground beef, hard-boiled eggs, raisins, cheese, rocoto peppers, vegetable oil



CHALLENGE Choose a dish and study the photo and the ingredients for one minute. Then close your book. Describe the dish.

PAIR WORK

- 1 Create a conversation for the man and woman in which they look at the foods and talk about their food passions. For example:
Have you tried Pad Thai? It's terrific!
- 2 Create a conversation in which the man or the woman suggests and offers foods. The other makes excuses. Start like this:
A: Would you like some ___?
B: Actually, ___.
- 3 Choose a dish and create a conversation between someone from that country and a visitor. For example:
Have you ever tried ___?

NOW I CAN

- Talk about food passions.
- Make an excuse to decline food.
- Discuss lifestyle changes.
- Describe local dishes.



Fonte: Top Notch, 02, 2015, p. 73

Ao contrário das figuras 29 e 30, por exemplo, a mesa do casal negro está quase vazia, não há nada no prato e nem no copo da esposa e há uma espécie de salada, talvez, não muito bem apresentável, no prato do esposo. Parece que ambos estão chocados com o tratamento

dispensado. Ao final do quadrinho, aparecem duas sentenças descrevendo a experiência: *The food was disgusting. They were disgusted* (O almoço estava nojento [horrível]. Eles estavam enjoados).

Interpretar essas gravuras tendo por base os pressupostos analíticos da Análise de Discurso Crítica é imprescindível. De acordo com a ADC, o discurso é responsável pela construção de sistemas de conhecimentos e de crenças. Esse sistema, por sua vez, constrói representações sociais e identidades que influenciam decisivamente as relações dos atores sociais. Nesta pesquisa, considero o sistema de conhecimentos e de crenças do qual a ADC faz alusão como fruto do racismo na condição de um elemento estruturante e estruturador da sociedade brasileira.

Uma vez que o racismo é fruto do discurso, não há outra forma de combatê-lo, a não ser pelo mesmo viés que o ratifica como estrutura. Os conceitos abordados pela ADC tais como produção, distribuição e consumo de textos, os conceitos de ideologia e de poder são apropriados para lançar inteligibilidade sobre a forma como posições sociais são construídas e oferecidas aos atores. No que diz respeito aos conceitos de produção e de consumo de textos, temos até aqui observado que a alta representatividade da hegemonia racial branca, nos livros didáticos analisados, é uma estratégia de dominação. Sobre os conceitos de ideologia e de poder, quem ocupa posição de privilégio tem o poder de representar e de fazer escolhas discursivas que garantem a sua estabilidade hegemônica. Tendo isso em mente e voltando à figura 28, podemos fazer duas leituras: a primeira refere-se à performatividade dos textos e a segunda, à operação da ideologia do branqueamento.

Sobre a primeira leitura, observamos que em todos os quadrinhos, há um vocábulo específico associado às experiências dos casais e a forma como eles se sentem em relação ao efeito dessas experiências: são eles, da esquerda para a direita: fascinante/fascinados; emocionante/emocionados; assustador/assustados; nojento/enojados. Esses vocábulos não estão apenas descrevendo eventos no mundo social, eles estão construindo identidades e posições sociais.

De acordo com Fairclough (2008 [1992], p.170), quando a análise é feita com base nos significados representacionais, as orações têm três elementos essenciais, a saber: os processos, os participantes e as circunstâncias. Os processos são realizados pelos verbos, os participantes são os atores que podem ser os sujeitos, objetos diretos ou os indiretos e as circunstâncias, são os elementos adverbiais.

Na figura 28 em análise, os atores e os elementos adverbiais somente ganham sentido quando unidos pelo verbo de ligação. Esses verbos não apenas descrevem as experiências, eles constroem coisas no mundo: transportam a carga semântica das experiências para os atores que, por sua vez, são influenciados pela ação dessas circunstâncias. A satisfação das quatro primeiras personagens é causada pelo efeito dos elementos circunstanciais sobre as suas identidades. O efeito inverso acontece com as quatro últimas personagens.

Textos desse tipo possuem mecanismos ideológicos capazes de persuadir os leitores tanto para assumirem as identidades (ou não), quanto para consumirem os bens materiais e simbólicos ali expostos (ou não). As experiências descritas como fascinantes e emocionantes parecem impactar positivamente o leitor para assumir os lugares e os bens ofertados pelos quadrinhos de número um e dois. Implicitamente, os quadrinhos de número um e dois marcam negativamente as identidades dos quadrinhos de número três e quatro. As pistas deixadas pelo contexto dessas imagens e a forma como elas são apresentadas, passam a impressão de que mesmo que negros apareçam representados na mesma posição social dos brancos, se as gravuras os descrevem com expressões faciais ou corporais exprimindo algum sentimento de angústia, preocupação ou aflição, pode haver uma construção ideológica de posição social. As imagens podem passar a impressão de que ali, talvez, não seria lugar para o negro.

Podemos observar também que alguns possíveis atores dos quadrinhos são omitidos. Refiro-me, mais especificamente, ao último quadrinho, ao dono do restaurante e/ou aos garçons, uma vez que o último quadrinho escancara o racismo sofrido pelas personagens negras. Essa é outra questão importante quando as análises são feitas por processos. Ou seja, a comida foi preparada e servida por alguém. Se a palavra *food* for traduzida por almoço e/ou janta, podemos ver aqui um exemplo de nominalização. Sobre isso, Fairclough (*op. cit*) nos adverte que sempre há alguma intenção por trás desse processo. Quando verbos são nominalizados, os seus argumentos [sujeitos, objetos diretos/indiretos e circunstâncias] continuam existindo semanticamente, porém passam da dimensão explícita para a implícita. Dessa forma, subentender semanticamente os argumentos dos processos é uma estratégia persuasiva efetiva para a naturalização de estruturas sociais cristalizadas.

Essa é uma das formas pelas quais o racismo estrutural, ratificado pelas instituições sociais, opera: ao excluir os argumentos dos processos (sejam eles, na linguagem verbal, híbrida ou mista e não-verbal). Ao apresentar-se como causa natural do desenvolvimento social, as injustiças sociais ganham uma nova dimensão semântica: deixam de ser vistas como

injustiças e passam a ser associadas a algo atrelado ao mérito. Enfim, fortifica a construção do senso comum sobre o esforço próprio de cada ator, forçando que ele enxergue apenas a si mesmo, como o principal responsável pelo seu ‘suposto sucesso’ (ou não) em qualquer empreendimento social, desobrigando as instituições pela sua central posição na difusão de estruturas simbólicas marginalizantes, sejam elas relacionadas à raça, ao gênero, à religião, à orientação sexual, etc.

No que diz respeito ao racismo, esse raciocínio faz alusão a uma pesquisa sobre preconceito de cor, realizada pela Datafolha, em 1995, que culminou na edição do livro ‘Racismo Cordial: a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil’. Essa foi a maior pesquisa sobre preconceito racial no Brasil, à época. Naquela pesquisa, constatou-se que o racismo age pelo viés ideológico que ratifica a naturalização da ordem social pelas instituições, ou seja, a existência do racismo é ratificada, porém a existência de quem o pratica não o é.


Sobre a segunda leitura, observando os quadrinhos da esquerda para a direita, um olhar desatento talvez não perceba que o racismo opera pela ideologia do branqueamento. Sobre essa ideologia, ela foi um dos elementos responsáveis pela estruturação do estado brasileiro da forma como o conhecemos hoje, um estado baseado na segregação racial latente. Corporificada em 1850, com a subvenção do governo republicano brasileiro de apoio à imigração européia para o Brasil, essa ideologia tem se constituído como um mecanismo fortíssimo ao qual o racismo tem se apegado para se reproduzir. Ela, a partir da década de 30, na era Vargas, gerou outra ideologia, o mito da democracia racial que continua a segregação latente até os nossos dias. Com isso em mente, voltemos aos quadrinhos em análise. Observemos, mais uma vez, a figura de número 28.

Figura 28: Entretenimento

LESSON 4 **GOAL** Describe an interesting experience

BEFORE YOU LISTEN

ENGLISH FLASH CARDS A **VOCABULARY** • Participle adjectives Read and listen. Then listen again and repeat.



The safari was **fascinating**.
(They were **fascinated**.)

The ski trip was **thrilling**.
(They were **thrilled**.)

The sky-dive was **frightening**.
(They were **frightened**.)

The food was **disgusting**.
(They were **disgusted**.)

Fonte: *Top Noch 02*, 2015, p. 10

Vejamos que no primeiro quadrinho, o casal é loiro. No segundo, a pigmentação da pele permanece quase a mesma, porém as personagens têm cabelos pretos. No terceiro quadrinho, os atores são pardos e no quarto, são pretos. Uma vez que a constituição das identidades se dá nas relações de poder, dentro de um sistema binário de representação social, pela diferença, conforme discutido por Woodward (2010), a marcação assimétrica pretere não apenas as identidades marcadas negativamente, como também as narrativas, as produções culturais relacionadas a elas. Dessa forma, as experiências associadas às personagens dos quadrinhos três e quatro são marcadas negativamente em relação às experiências dos quadrinhos um e dois. Transportando essa descrição para a vida concreta dos atores sociais brasileiros, vemos o mesmo. A invenção do racismo não foi uma simples invenção, foi algo pensado, bem articulado e que, de certa forma, tem dado certo para manter a norma, a ordem estrutural no contexto brasileiro, baseada na cor da pele. Essa invenção trouxe consequências materiais reais para as vidas daquelas pessoas cuja pele tem a pigmentação escura e/ou difere da pigmentação da branquitude.

Logo, compreendemos que a representação tem papel fundamental não apenas na propagação de estruturas sociais diversas, como também no desmantelamento dessas estruturas, conforme atesta Thompson (1998). Sobre isso, o próximo subitem dá continuidade ao exposto aqui.

2.8.5 A branquitude como norma: exclusão e invisibilização

Figura 31: Profissões

Paul's Difficult Day

ORAL REVIEW

GAME Study the pictures for one minute, paying attention to the time in each picture. Then close your books. Ask and answer questions about the photos, using the causative. Start like this:
What does Paul need to have done at 2:00?

PAIR WORK Create a conversation for each situation. Start like this:
Do you think I could have this __ by __?

STORY Close your books. In a small group, tell the story of Paul's day. Start like this:
At 9:00, Paul needed to have __ ...

1

2

3

4

NOW I CAN

- Offer a solution.
- Discuss how long a service will t
- Evaluate the quality of service.
- Plan an event.

UNIT

Fonte: Top Noch 03, 2015, p. 37

Ao analisar os livros didáticos, refletia sobre a imensa representação branca associada a práticas sociais diversas. Isso me fez recordar de uma palestra que assisti, via *Ted Talk* há algum tempo, proferida por Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, feminista, defensora dos direitos humanos. A palestra tem por título *The danger of a single story* (O perigo da história única). Naquela conferência, Adichie afirma que a história sobre determinado povo, para se tornar universal, reside no fato de sua repetida exposição. Ela afirma: “represente esse povo repetidamente associado a alguma coisa, é exatamente aquela coisa que esse povo vai se tornar”. A escritora, ao abordar essa questão, está fazendo referência à geopolítica do inglês, mais especificamente ao colonialismo linguístico, resultado do grande poder econômico e político que os Estados Unidos exercem na maioria das nações do globo.

Na mesma linha de raciocínio, me veio também à mente o escritor nigeriano Chinua Achebe, considerado o pai da literatura africana. Em sua vasta produção intelectual, ele nos admoesta sobre a importância de sempre olharmos para a literatura do ocidente com desconfiança, pois essa literatura, de acordo com esse pensador, é um dos gêneros pelos quais o homem branco se constitui como norma, o exemplo de padrão cultural a ser seguido.

Recordo-me também de Achille Mbembe, pensador camaronês, que cunhou o termo necropolítica para se referir à forma como o pensamento e a cultura dos povos não-brancos são excluídos dos grandes centros de produção de conhecimento. Isso, conseqüentemente, acaba afastando desses povos as suas próprias culturas e as suas próprias formas de ver o mundo, causando-lhes, dessa forma, uma espécie de estranhamento identitário. Sobre isso, recordo-me também de Frantz Fanon, pensador negro martinicano. O seu aclamado livro ‘Pele Negra, Máscaras Brancas’ aborda detalhadamente a questão desse afastamento identitário e da auto-aniquilação (branqueamento) dos povos negros, por consequência da ampla exposição à literatura ocidental, consumida como história única.

Não poderia deixar de fora desse rol de intelectuais negros Aime Césaire, poeta, dramaturgo, pensador crítico, militante político martinicano que cunhou o termo negritude para se referir à nossa resistência e ao nosso protagonismo frente à narrativa única protagonizada pela branquitude. Poderia aqui também trazer muitíssimos nomes nacionais de pensadores e militantes negros como, por exemplo, Sueli Carneiro, Milton Santos, Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes, Aparecida de Jesus Ferreira, dentre muitíssimos outros nomes de proeminência em nossa literatura de resistência.

Da leitura e do diálogo que fiz com esses autores, dentre os vários outros aqui não citados, cheguei à conclusão de que, quando as pessoas são constantemente expostas a várias

representações sociais sobre determinados grupos ou sobre determinadas pessoas exercendo essa ou aquela prática social específica, essas pessoas tendem a pensar que somente aquele grupo e/ou aquelas pessoas podem/t(ê)m o direito de fazer e/ou exercer aquelas práticas sociais específicas.

Com base nessa asserção, voltemos à figura de número 31, relacionada à vida de Paul. Essa figura 31 tem por título: o dia difícil de Paul. Apesar de o título conter o vocábulo ‘difícil’²⁶, parece que Paul é representado como alguém que tem uma vida aparentemente normal. Como qualquer cidadão que habita em uma cidade grande, a sua vida é um pouco agitada.

Podemos inferir, pelas imagens, que o ator exerce uma atividade profissional que, pelo menos, lhe garante acesso a uma vida digna. O fato de ele ser representado em boas vestimentas e de posse de um bom carro pode confirmar essa inferência. As imagens nos permitem inferir também que o ator parece ter uma vida ativa ao participar das várias práticas sociais, seja como agente/consumidor, seja como prestador de serviços. Dessa forma, acredito que a figura, ao construir a identidade de Paul, representa-o de forma positiva.

Imagens desse tipo associadas a identidades negras são importantes, pois podem passar a impressão para os consumidores desses textos, especialmente aqueles atores que se assemelham a Paul, que é possível ter acesso a esses bens. À vista disso, penso que essa imagem e a imagem anterior sobre a doutora Miller são exemplos de boas representações relacionadas à identidade negra. Porém, a pergunta que faço é a seguinte: por que imagens desse tipo não aparecem com mais frequência no livro didático aqui analisado? O ponto-chave reside na questão relacionada ao número de atores negros presente nessa coleção. O poder da representatividade, acredito, está não apenas na forma como as imagens são representadas, mas, e mais importante, em sua constante repetição com diferentes atores, sejam eles negros ou brancos de forma igualitária.

O fato de a branquitude aparecer constantemente relacionadas a práticas sociais diversas com diferentes atores brancos em número esmagadoramente maior aos dos negros pode implicar a construção de uma cultura em que o branco passa ser o centro, o universal, o não marcado. Paralelamente, essa constante repetição, de acordo com van Leeuwen (1997), pode obliterar outras representações, seja de forma total pela não presença, seja pela exposição em segundo plano, seja pela pouca exposição.

²⁶ O vocábulo ‘difícil’, a meu ver, pode estar relacionado ao relógio marcando o tempo (especificando os momentos em que Paul precisa desenvolver as suas atividades), o que torna o seu dia puxado.

Apesar de os livros abordarem o aspecto positivo da identidade negra, como, por exemplo, aquelas narrativas associadas às experiências da Doutora Miller e de Paul, dentre outras poucas, compreendemos, baseado nos pressupostos teóricos da ADC relacionados ao conceito de ideologia, através das categorias de análise aqui explicitadas, que a representação positiva desses atores em livros didáticos aqui é de suma importância, porém, devido à pouca exposição derivada do pequeno número de atores negros relacionado ao dos atores brancos, o resultado não é suficiente para impactar positivamente as identidades daqueles atores que se assemelham com aquelas pessoas negras representadas nas imagens da coleção didática.

Concluído esse raciocínio, questionar a branquitude é preciso. É justamente isso que a próxima seção pretende abordar.

2.8.6 A branquitude como norma: questionar é preciso

Figura 32: Narrativas

The image is a screenshot of a website titled "FriendsZone" with a navigation bar containing a search icon, a home icon, and an envelope icon. Below the navigation bar, the main heading reads "What did you do last weekend?". There are three user profiles, each with a profile picture, a name, a location, and a text narrative. Each narrative is followed by a "Comment" label and a text input field.

1 ▶ 4:33 **READING** Read about what people did last weekend.

fz FriendsZone [Search] [Home] [Envelope]

What did you do last weekend?

Gaby Pérez **Location: Mexico**
My husband and I live in Guadalajara, in the Mexican state of Jalisco. We love the beach, so last Friday we got up early and drove to Puerto Vallarta, about three and a half hours from home. The drive was nice, and we sang as we drove. On Friday night we had a great dinner at a wonderful fish restaurant. Then we got up early on Saturday, and because the weather was great, we went to the beach before breakfast! Sunday was pretty much the same. What a great weekend!

Comment [Input Field]

Kwan-Jin Park **Location: Korea**
I'm a university student from Korea, but this month I'm visiting my aunt and uncle and my cousins in Baltimore, in the U.S. state of Maryland. Last weekend, we went to New York. On Friday, we wanted to go to an American restaurant and then to an outdoor concert. But the weather was really bad—it rained, and it was so cold! We didn't go to the concert. We ate in the hotel, and we watched the concert on TV! But on Saturday and Sunday, the weather was beautiful, so we went to Central Park and saw a play outdoors. We ate right there in the park, and we had a great, great time. I loved New York.

Comment [Input Field]

Paul Martin **Location: Canada**
Last weekend was actually pretty nice. I live in Montreal, in the Canadian province of Quebec. I invited my friends here, and we went for a walk in the Old City. We ate delicious food at a great restaurant. On Saturday, my girlfriend came here from Quebec City. We went dancing, and we stayed out so late. Here's a great picture. On Sunday, we went to the movies and to the mall. We bought new clothes. Montreal has some wonderful stores.

Comment [Input Field]

[Image of a couple dancing]

Fonte: *Top Noch FUNDAMENTALS*, 2015, p. 94

A figura 32 apresenta as narrativas de três jovens. Eles contam as suas experiências de final de semana. Leiamos o que cada um diz:

Meu marido e eu vivemos em Guadalajara, no estado mexicano de Jalisco. Somos apaixonados por praia, dessa forma, na semana, levantamos cedo e dirigimos até Puerto Vallarta, mais ou menos, três horas e meia de casa. A viagem foi tranqüila, e nos cantamos enquanto dirigíamos. Na noite de sexta-feira, tivemos um jantar incrível em um restaurante maravilhoso que serve todo tipo de especiarias do mar. No sábado, levantamos bem cedinho e aproveitando o bom tempo, fomos à praia antes do café da manhã! Domingo foi a mesma coisa. Que final de semana maravilhoso! **(GABY PÉREZ, MÉXICO)**

Eu sou um estudante universitário da Coréia, mas este mês eu estou visitando minha tia, meu tio e meus primos em Baltimore, no estado americano de Maryland. Semana passada, nós fomos à Nova Iorque. Na sexta, nós queríamos ir a um restaurante e, posteriormente, a um concerto ao ar livre. Mas o tempo não estava muito bom – choveu, e ficou muito frio. Não fomos ao concerto. Comemos no hotel e assistimos o concerto pela televisão! Mas no sábado e no domingo, o tempo estava ótimo, fomos ao Central Park e vimos uma peça ao ar livre. Comemos lá mesmo no parque e tivemos um momento único. Eu amo Nova Iorque. **(KWAN-JIN PARK, KOREA)**

O final de semana passada foi de fato muito bacana. Eu moro em Montreal, na província canadense de Quebec. Eu convidei meus amigos para uma caminhada na *Old City*. Comemos uma comida deliciosa em um restaurante fantástico. No sábado, minha namorada veio me visitar. Ela veio de Quebec. Nós saímos para dançar e ficamos na rua até tarde da noite. Aqui está uma bela foto nossa! No domingo, fomos ao cinema e depois fizemos compras. Nós compramos roupas novas. Montreal tem umas lojas maravilhosas. **(PAUL MARTIN, CANADÁ)**

Todas as narrativas giram em torno de atividades de lazer em finais de semana. São atividades que exigem alto poder aquisitivo das pessoas que delas participam seja no contexto estadunidense, seja no contexto brasileiro. Assim como as histórias de Depp e a de Shakira, as narrativas de Gay, Kwan-Jin e Paul são contadas de forma espontânea e natural, dando a impressão de que todo mundo, caso queira, pode usufruir das mesmas oportunidades. Qualquer olhar desatento, em um primeiro momento, acreditaria que essas experiências são frutos dos esforços próprios daqueles indivíduos que delas podem usufruir.

Uma vez que os lugares de prestígios estão associados a lugares de poder, os livros didáticos em análise representam os brancos sempre associados a vantagens sociais. As narrativas acima transcritas são contadas de forma que tudo é arranjado para dar certo. Exemplo disso é a história de Kwan-Jin que, com a família, viajou para Nova Iorque para curtir um final de semana. Embora as condições climáticas atrapalhassem a programação de sexta, no sábado e no domingo tudo foi muito legal. Interessante que a programação de sexta foi compensada pela de sábado, uma vez que eles tiveram a sorte de presenciar uma peça a céu aberto no *Central Park*.

Os finais de semana de Gaby e o de Paul foram também bastante proveitosos. De acordo com Gaby e Paul, foram maravilhosos. Acredito que narrativas desses moldes são importantes para construir um senso de pertencimento, de orgulho e de união. A branquitude, por estar em um lugar de privilégio, tem o poder de interpretar a realidade de acordo com as suas experiências e, assim, construir a identidade dos povos brancos de maneira positiva.

O contexto social brasileiro parece ser um reflexo do que acontece nos materiais didáticos aqui em análise. Conforme discutido anteriormente, a branquitude ocupa os espaços de poder nas esferas políticas, controla os meios de produção das informações e beneficia-se de privilégios materiais e imateriais. Ela está em todo lugar. Nos livros didáticos em análise, isso é ratificado pelo baixo índice de representatividade negra. O fato de 88% das representações serem de brancos não causa incômodo nem espanto, muito menos crítica à seleção e à escolha desses manuais. Tudo é confeccionado para parecer normal.

As narrativas das três personagens parecem ser exemplos distantes da realidade dos alunos brasileiros da escola pública. Da forma como são apresentadas, é bem provável que não contribuam para a afirmação das identidades dos alunos brasileiros das escolas públicas, maioria negra. Ao contrário, contribuem para a legitimação da branquitude e para exclusão da negritude. Consciente e/ou inconscientemente, elas constroem lugares sociais específicos para nós, negros.

Em uma sociedade como a nossa, em que, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2018), representamos 56,2 % da população brasileira, a não presença ou a presença ínfima de nossa gente nos setores de mais prestígio social precisa ser questionada. Exemplo disso são as Políticas de Ações Afirmativas. As Leis de reparação social que visam a nossa inclusão na educação superior pública e privada, nos empregos públicos, dentre outros setores, foram confeccionadas baseadas em sintomas sociais que, há muito tempo, vêm denunciando a nossa sociedade como um contexto racializado, em que a cor da pele é fator contundente para a manutenção de privilégios e de exclusões, conforme atestam pesquisas de Oliveira (2016), Ferreira (2014a) e Schucman (2012).

Os livros didáticos em análise, da forma como se encontram em nosso contexto, precisam ser questionados, seja em sala de aula com os alunos, seja em reuniões com os professores, seja em encontros informais entre amigos e familiares. Os livros didáticos devem ser um espaço de construção da diferença de maneira positiva ao trazer narrativas que abordam o ponto de vista de grupos minoritários, mostrando a forma como esses povos

resistem à opressão ao construir identidades de resistência e de emancipação. Essas são as verdadeiras histórias que, acredito, darão ao povo negro sentimento de identificação, de pertencimento e de orgulho de sua raça. São formas de marcar o não marcado, o branco, portanto. São formas de fazer com que a branquitude se reconheça enquanto raça, pois, assim como afirma Kilomba (2016), uma vez que o racismo foi invenção do branco, ele deve se responsabilizar por seus atos.

2.9 Conclusões preliminares

Neste capítulo, apresento o referencial teórico da ADC. Discuto questões pertinentes a essa abordagem, relacionando-a ao processo de representação de raça e de classe nos livros didáticos. A categoria analítica referente à representação de atores sociais mostrou que, nos livros didáticos em análise, a branquitude é onipresente. Ela está em toda parte dos livros, sempre associada a práticas sociais diversas conforme aquelas temáticas apresentadas nos quadros referentes aos **atores e a práticas sociais**. Sobre isso, argumento que uma das características da hegemonia reside em seu poder de representar a si mesma como a norma. Concluo afirmando que é a constante repetição de determinada representação que garante a manutenção de determinados atores em posições de privilégio.

As categorias referentes à interdiscursividade e intertextualidade, vocabulário e léxico me permitiram enxergar outros diálogos presentes em muitos textos contidos nos livros didáticos analisados. Por exemplo, do texto *Global Culture*, fiz o diálogo com outros textos referentes à situação cultural e política dos Estados Unidos na década de quarenta. Apesar de o assunto principal do texto ser mudanças culturais, vimos que o tema referente ao racismo, estrutura sobre a qual os Estados Unidos se ergueram enquanto nação contemporânea, é omitido. Esse exemplo de análise mostra o poder que determinados textos têm em carregar em seu bojo outras questões sociais além daquelas que estão na superfície, à mostra. Esse excerto de análise me permitiu inferir que a branquitude como norma tem o poder de silenciar outras vozes, mesmo que ali elas estejam implicitamente. Esse silenciamento, penso, pode ser uma estratégia persuasiva que os que estão em posição de poder lançam mão para legitimar a si mesmos e a sua cultura como algo universal.

Por fim, ainda sobre as categorias referentes ao léxico e ao vocabulário, tendo em vista os pressupostos teórico-metodológicos da ADC sobre verbos na função de processos, vimos que essa abordagem pode contemplar uma análise mais profunda sobre o poder que os textos têm em ofertar papéis sociais pré-determinados a certos atores.

Por esse viés teórico, a análise nos permitiu observar que verbos, quando assumem a função de processos, são capazes de performar ações no mundo social: podem transmitir aos seus complementos, estejam eles distribuídos sintaticamente nas sentenças na função de sujeitos ou de objetos, uma carga semântica positiva (ou não), de acordo com as experiências representadas naqueles veículos de informação em que textos dessa natureza se encontram. Essa carga semântica, penso, pode impactar as identidades daqueles que são expostos a esses tipos de textos, causando-lhes uma espécie de identificação (ou não) sobre as identidades ali representadas. Essa discussão se encontra no subtítulo que discute a branquitude como norma e o poder da performatividade, na página 130.

Esses foram apenas alguns dos pontos que destaquei como exemplo para mostrar que fazer pesquisa em ADC é uma forma de intervenção no mundo social. Ao optar por fazer esse tipo de análise, recorro à orientação teórico-metodológica de van Leeuwen (1997) e de Fairclough (1992) quando esses linguistas nos advertem sobre o perigo de fazer pesquisas sociais linguisticamente orientadas. Segundo esses autores, ao fazer pesquisas nesses moldes, podemos correr o risco de dar demasiada ênfase em aspectos linguísticos em detrimento do social ou vice-versa. Acredito que a forma como a análise foi conduzida neste capítulo parte de uma abordagem social ratificada por elementos linguísticos de forma ponderada.

A mudança social, a meu ver, passa imprescindivelmente pela mudança discursiva. Esse tipo de mudança é, sim, possível. Enxergar o nosso entorno social com senso crítico já seria um bom começo. No que diz respeito ao contexto de ensino de línguas, loco desta tese, enxergar a sala de aula, o currículo e os livros didáticos também com senso crítico seria um bom começo para a mudança tão almejada. Os livros didáticos poderiam ser um bom exemplo de mudança, caso abordassem principalmente narrativas à semelhança daquelas dos diferentes atores que habitam os diversos contextos das diversas regiões brasileiras.

Davies e Harré (1999) chamam de posicionamento ativo a forma como certos atores, em determinados contextos, resistem a lugares sociais preestabelecidos. Castells (2010), por sua vez, afirma que desse posicionamento ativo podem surgir dois tipos de identidades: a de resistência, que critica as imposições cristalizadas, e a de projeto que é fruto da identidade de resistência. Esta última, por sua vez, resulta na emancipação social do grupo minoritário. É o caminho necessário rumo à desconstrução da identidade legitimadora.

As representações abordadas nos livros didáticos da coleção *Top Notch* parecem estar bem distantes da realidade de nossos alunos baianos que colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa. Conhecer as diversas formas como o discurso age para promover

determinados conhecimentos e crenças e preterir outros tipos de conhecimentos e de crenças é uma forma de poder. Poder emanado daqueles que ocupam posições privilegiadas construídas historicamente pela exploração de grupos não brancos, especialmente a exploração de nosso povo para atender às diversas formas de interesses econômicos.

Conforme será abordado no último capítulo desta investigação, a maioria dos alunos colaboradores desta pesquisa é negra. Dessa forma, não é difícil entender que, para a maioria desses alunos, as identidades representadas nesses manuais causam uma espécie de desidentificação. Não é difícil entender também que o ensino de língua inglesa, da forma como se encontra, está a serviço da hegemonia racial branca. Analisados os livros didáticos, passemos ao próximo capítulo que aborda questões pertinentes ao discurso e à ideologia e às suas influências nos eventos específicos de interação.

3. DISCURSO E IDEOLOGIA: APONTAMENTOS TEÓRICOS E ANALÍTICOS

Soube que estavam contratando professores de inglês para trabalhar na escola particular que estava prestes a ser inaugurada em Caetité, minha cidade natal. É sabido de todos que, em uma cidade pequena, quando algo novo acontece, de imediato, todo mundo toma conhecimento. Eu animei bastante, pois já era proficiente na língua inglesa. Dava cursinho para alunos universitários provenientes de outras cidades circunvizinhas que faziam Letras Inglês e Literaturas na UNEB. Essa é a oportunidade que me faltava -, pensei! Chega o esperado dia para entrega do currículo. Recordo-me muito bem do dia e do horário: quarta feira, à tarde, às 14h. Antes do horário, arrumo-me, pego o documento e vou ao local. Ao entrar na escola, passo por uma secretária que me informa a localização da sala da diretora. A secretária me diz que a diretora está recolhendo os currículos pessoalmente, pois quer ter uma pequena conversa com os aspirantes ao cargo. Bato à porta, e ouço uma voz feminina dizer: - pode entrar. Empurro a porta, mas, antes de entrar, meus olhos ávidos percorrem todo o local. Há, naquela sala, a diretora, uma mulher alta, loira, e três professores. Eu, todo animado, adentro à sala e me dirijo a ela para lhe entregar o documento. Porém ela não o recebe! Ao invés disso, franze a testa, aperta os olhos, me fita de cima para baixo e, na frente de todos, sem hesitação, me diz, elegantemente: meu filho, você tem consciência do que é isso aqui? Eu, absorto, não sei o que fazer, me falta o chão! Não consigo compreender o porquê daquela pergunta! Ela, com a mesma elegância, continua: - meu filho, isso aqui é algo muito pesado para você, mas muito pesado mesmo, você entende?

O episódio que relato aconteceu em minha adolescência, aos 17 anos de idade, antes mesmo de eu ter conhecimento sistemático sobre a forma como a raça orienta as nossas relações com as outras pessoas. As perguntas a mim direcionadas pela diretora, uma mulher branca, evidenciam o estigma imposto sobre nossos corpos por meio de aspectos simbólicos, tecidos ao longo da história da constituição da nação brasileira. Pergunto: por que a diretora franziu a testa e apertou os olhos ao me ver? Por que ela não recebeu os meus documentos? Quais evidências reais, concretas, levaram-na a me tachar como alguém inepto para concorrer ao cargo de professor de inglês? Por que eu fui julgado antes mesmo da entrevista? As respostas a essas perguntas revelam o fato de que o estigma racial, fruto da operação do racismo, materializa-se, de fato, em marginalização de todo tipo, em todos os campos sociais.

Como algo estruturador e estruturante, o racismo, por meio das instituições sociais, lança mão de um sistema simbólico de classificação em que o branco, como norma, universaliza-se diante daqueles que diferem de sua constituição morfológica. É interessante aqui destacar que o racismo age sob os efeitos da ideologia em dois pontos fundamentais: opera, ora implicitamente, por meio do preconceito, ora explicitamente por meio da discriminação e da marginalização. No contexto brasileiro, as duas formas colaboram para a

construção de um imaginário racista que se perpetua geração após geração por meio de crenças, pensamentos e ações.

Todas as experiências que aparecem narradas nesta tese são exemplos de minha trajetória pessoal, são histórias reais, difíceis de serem superadas, histórias essas que me têm ensinado que o racismo é algo muito mais complexo do que eu imaginava. O cargo de professor de inglês que me foi negado pela diretora da escola, sem nem mesmo ter tido a oportunidade de participar da seleção, é um exemplo do que afirmo. As palavras da diretora, a forma como ela me olhou, seu sorriso irônico, tudo isso ficou gravado por muitos anos em minha mente, causando-me muito desconforto, pois, incisivamente, questionava a minha competência: se eu, de fato, era apto para assumir algo que, de acordo com o discurso dela, era muito pesado. Além do mais, implicitamente, as palavras da diretora me faziam um convite para ‘que eu me colocasse no meu lugar’, pois a minha constituição física não era condizente com os traços de alguém apto para ensinar inglês, de acordo com um discurso que legitima papéis sociais sobre quem pode e quem não pode ensinar inglês na sociedade brasileira.

Assim, é urgente expor as nossas experiências como uma das técnicas de resistência, uma contranarrativa às narrativas hegemônicas. Isso, a meu ver, revela as fragilidades basilares sobre as quais o racismo se assenta ao ratificar, sustentar a hegemonia de uns grupos sobre outros. Fazer pesquisas nos mais variados campos sociais é também fundamental para compreendermos a maneira como o racismo age nesses ambientes.

Neste capítulo, para contemplar o segundo objetivo de pesquisa, **explicar a maneira como as ideologias e os discursos presentes nas aulas de inglês influenciam a prática dos professores colaboradores**, apresento os aportes teóricos que se entrecruzam com a abordagem da ADC, aqueles referentes aos modos de operação da ideologia propostos por Thompson (2011 [1995]) em sintonia com van Dijk (1997, 1998, 1999), Žižek (1999), Mészáros (2004), entre outros, para contemplar a relação entre ideologia, prática discursiva e sua influência nos eventos sociais das salas de aula, *loci* desta investigação.

Posto isto, no tópico seguinte, abordo a questão do discurso, as novas nuances que ele adquiriu com os avanços tecnológicos e a forma que nós, como analistas de discurso críticos, devemos abordá-lo em nossas pesquisas sociais. Posteriormente, apresento o conceito de ideologia que subjaz a esta tese. Passemos, então, a esses pontos.

3.1 O papel do discurso na contemporaneidade e a responsabilidade do analista de discurso crítico

Na contemporaneidade, de acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 03), os avanços tecnológicos, iniciados pelo desenvolvimento do capital da era moderna, “abriram novas formas de experiências, novas formas de conhecimentos e novas possibilidades de relações sociais através de informações veiculadas pela televisão e pela internet”. Dessa forma, é pertinente lançar um olhar crítico sobre a linguagem para entender o modo como o discurso colabora para disseminar visões de mundo particulares, especialmente as visões daqueles que detêm os meios de produção de comunicação de massa. De acordo com Thompson (2011, p. 08), na contemporaneidade, “foram desenvolvidos meios técnicos que, em conjunto com instituições orientadas para a acumulação capitalista, possibilitaram a produção, a reprodução e a circulação das formas simbólicas numa escala antes inimaginável”. Nesta perspectiva, formas simbólicas realizam-se no interior da linguagem e podem escamotear interesses específicos de discursos hegemônicos raciais.

Ainda, sobre esse ponto, Thompson (*op. cit*); Chouliaraki e Fairclough (*op. cit*) e Fairclough (*op. cit*) asseveram que, para analisar práticas discursivas e eventos sociais, o analista de discurso crítico não parte de uma tábula rasa, mas de sua visão teórica e prática com o intuito de revisar, refletir e criticar discursos hegemônicos ao tentar, nas brechas desses discursos, desestabilizar formas simbólicas culturalmente cristalizadas que podem estruturar as interações dos atores nos locais específicos, privilegiando alguns grupos em detrimento de outros. Dessa forma, concordo com a ideia desses autores ao tomar como base para esta tese a abordagem teórico-analítica da Análise de Discurso Crítica e o conceito de Ideologia, pois acredito que são elementos centrais para definir o meu campo de análise. São também imprescindíveis para o amadurecimento do campo investigativo das teorias discursivas, pois propõem um espaço para debate contínuo e profícuo. Dando prosseguimento a esse assunto, na seção seguinte, apresento o conceito de ideologia.

3.2 Conceito de ideologia

O conceito de ideologia do qual faço uso nesta investigação está de acordo com a visão teórica da ADC. De acordo com essa visão, “ideologias são representações de aspectos do mundo que podem ser mostradas para contribuir para o estabelecimento, a manutenção e as

mudanças das relações sociais de poder, de dominação e de exploração” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 17).

Entendemos, por esse viés teórico, que o discurso, ao mesmo tempo em que constitui e estrutura os campos sociais, é moldado por eles. Nessa direção, ideologia configura-se como um elemento discursivo que contribui não apenas para produzir e reproduzir estruturas sociais, mas para colocar os discursos responsáveis pela estabilidade das interações das pessoas sob análise crítica com o objetivo de desestabilizar tais estruturas.

Sobre isso, van Dijk (1998, p. 95) argumenta que

As ideologias podem ser usadas para legitimar ou para velar o abuso do poder ou, contrariamente, para resistir ou denunciar a dominação ou a desigualdade. As ideologias, portanto, são para organizar as nossas práticas sociais de tal modo que sirvam aos nossos melhores interesses e impeçam que os outros atrapalhem tais interesses.

De acordo com os estudos realizados por Norton & Toohey (2004), Pavlenko *et al* (2001), Norton (2000), Kubota (2004), Canagarajah (1999), uma vez que as formas de dominação que mais atingem as pessoas estão presentes em suas interações quotidianas, em instituições sociais como família, trabalho, religião, educação, entre outras, é imprescindível compreender como essas formas de dominação estruturam-se. Assim, nesta pesquisa, entender a maneira como os atores interagem nas salas de aula observadas é uma das questões centrais. Esse contexto está organizado de maneira complexa e, conseqüentemente, pode esconder desigualdades e assimetrias relacionadas à construção de identidades sociais de classe e de raça, questões estruturantes da sociedade brasileira, de acordo com Almeida (2019).

Ainda, segundo van Dijk (*op. cit*), questões sociais de ordem mais amplas estão vinculadas ao ponto de vista da classe dominante que controla os meios de produção em massa. Assim, a classe dominante tem o poder de disseminar seus interesses através da commodificação discursiva, que, de acordo com Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 14), “é uma mistura de diferentes modalidades semióticas (fotografias, desenhos, diagramas, músicas, efeitos sonoros, etc.), própria dos textos modernos”. Como estratégia ideológica, essas modalidades são acionadas para cumprir o objetivo de persuadir os atores sociais ora para o consumo exacerbado de bens materiais, ora para o consumo de bens imateriais sem reflexão crítica. Ao corroborar esse fato, van Dijk (1999, p.15) afirma que

Como a classe dominante, sob qualquer forma de definição, controla os meios de produção, incluindo os meios de (re) produção das ideias – especialmente a política, os meios de comunicação, a literatura e a educação – também podem fazer com que as ideologias sejam relativamente aceitas

pelos governados como o conhecimento indiscutível da forma “natural” de ver as coisas.

Concordo com esses autores, já que um dos pontos primordiais ao analisar criticamente discursos na contemporaneidade é entender que não existe neutralidade discursiva. Os discursos são estruturados meticulosamente por quem detém os meios de produção de massa com o objetivo de persuadir e/ou ganhar o consentimento dos grupos governados. Sobre isso, Zizek (1999, p. 14) descreve a ideologia como algo funcional, porém latente. Ele assevera que “para ser eficaz, a lógica da legitimação da relação de dominação tem que permanecer oculta”.

Em outras palavras, a classe dominante tem como objetivo inculcar na mente dos grupos subordinados ideologias referentes à imutabilidade da ordem social, como tão bem descrevem van Dijk e Zizek (*op.cit.*). Ainda, sobre esse ponto, Eagleton (1997, 19), afirma que

[...] um poder dominante pode legitimar-se promovendo crenças e valores compatíveis com ele: naturalizando e universalizando tais crenças de modo a torná-las óbvias e aparentemente inevitáveis; deslegitimando ideias que possam desafiar-las; excluindo formas rivais de pensamento, mediante, talvez a lógica não declarada, mas sistemática; e obscurecendo a realidade social de modo a favorecê-lo.

Dessa forma, a visão de ideologia apresentada vai ao encontro das visões desses teóricos e dos preceitos da ADC, pois também compreendo ideologia como um elemento integrante da vida social. Compreendo-a como um elemento contextualizado sócio-historicamente que tem gerado uma cognição social responsável pela estruturação, manutenção, reprodução, desestruturação e reestruturação de um *status quo* que classifica as pessoas de acordo com as suas características étnicas, sociais e culturais.

Ideologia, nesse sentido, é vista pelo seu viés crítico. É entendida como algo onipresente da vida social. Algo que não é posse exclusiva de ninguém, mas que, ao mesmo tempo, pode estar a serviço de todos, de qualquer ator social que consiga entender o seu funcionamento. Ideologia, nessa concepção, é compreendida como o elemento responsável pela mudança discursiva que (des)estrutura qualquer contexto social que se pense crítico.

Este é o conceito de ideologia que proponho para esta tese. E desse conceito, apresento alguns pontos importantes e justifico cada um deles para lançar luz ao que pretendo elucidar no segundo objetivo que norteia esta tese: **explicar a maneira como as ideologias e os**

discursos presentes nas aulas de inglês influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores.

Os pontos são três:

- i) a ideologia deve ser compreendida de forma contextualizada,
- ii) a ideologia deve ser compreendida não apenas em seu aspecto simbólico e
- iii) a ideologia é um elemento imprescindível para o empoderamento de minorias sociais.

Sobre o primeiro ponto, a ideologia apenas ganha sentido quando situada em contextos sócio-históricos específicos em que o discurso, ao criar e naturalizar determinadas crenças, hábitos e costumes, transforma convenções sociais em senso comum. Thompson (2011, p. 22), sobre isso, afirma que a ideologia constitui as relações de poder, pois é através dessas relações que tanto produz e reproduz como também contesta as diversas formas de dominação.

No que diz respeito ao segundo ponto, de acordo com Žižek (2013) é imprescindível levar em consideração, ao fazer análise discursiva sob esse viés, a ênfase no caráter social. A ideologia, ratifica o autor (*op. cit*, p. 16), refere-se a um complexo de ideias, teorias e métodos que interferem diretamente no mundo real, nas relações que as pessoas estabelecem umas com as outras. Assim, ao lidarmos com esse conceito, é importante que haja ênfase no fato. Devemos observar como práticas discursivas específicas estruturam as relações sociais das pessoas em eventos sociais diversos.

Por último, sobre o terceiro ponto, e baseado nas leituras de Eagleton (*op.cit*); Thompson (*op.cit*), Žižek (*op. cit*), van Leeuwen (*op.cit*), entre outros, refuto a tese de que ideologia refere-se a uma espécie de cimento social em que a consciência das minorias pode ser dominada, manipulada e controlada sem nenhuma possibilidade de resistência ou senso crítico. É insustentável a tese da subordinação total. Mesmo em situações em que pode haver subordinação, ela é instável, é conseguida através de lutas e de conflito. São essas lutas e esses conflitos responsáveis pela resistência e pelo dismantelamento da manipulação e da dominação. Assim a ideologia pode estar a serviço das minorias sociais como um instrumento de luta e de resistência.

Essa visão de ideologia que compreende os três pontos acima citados é importante para essa pesquisa pelo fato de contribuir em dois aspectos:

i) para o entendimento sobre a forma como as ideologias constroem estereótipos e estruturam a prática pedagógica dos professores colaboradores e

ii) para discutir, a partir dos dados analisados, a necessidade de uma prática pedagógica de conscientização racial crítica [educação antirracista, teoria racial crítica sob o viés da Consciência Linguística Crítica (CLC), instrumento essencial para o empoderamento daqueles que se encontram em condição de desvantagem social], conforme nos admoestam Ferreira (2006); hooks (2003) e Ladson-Billings (1998).

Ainda, sobre a ação da ideologia, van Dijk (2008, p. 47) assevera que

[...] as ideologias em si como as práticas derivadas dela são frequentemente adquiridas, exercidas ou organizadas por meio de várias instituições como o Estado, os meios de comunicação, o aparato educacional, a Igreja, bem como por meio de instituições informais, como a família.

Portanto, ao conectar o conceito de ideologia ao da ADC, estou interessado no contexto da vida cotidiana, aquele contexto que pode ser analisado através de uma prática discursiva específica, que traduz questões em que formas simbólicas podem estar a serviço de uma hegemonia de raça e de classe que privilegia alguns grupos em detrimento de outros.

Exposto isto, passo agora ao conceito dialógico da ideologia. Posteriormente, apresento o ponto central dessa seção: a forma como a ideologia age, de acordo com os princípios de Thompson (2008), para, finalmente, fazer a análise dos dados baseado em gravações de aulas, notas de campo e em observação participante que, de acordo com Brandão (1990), Bogdewic (1992) e Gans (1999), são instrumentos eficientes, pois permitem ao pesquisador a imersão no contexto das ações, das interações dos atores sociais. Dessa forma, o pesquisador pode ter acesso à forma como a ideologia age no discurso, compreendendo questões-chave que direcionam a ação social de um evento aparentemente preconcebido e pré-estruturado.

3.2.1 Ideologia: a dupla orientação do discurso

Um dos objetivos dos analistas de discurso críticos é entender como determinados grupos hegemônicos conseguem construir sistemas discursivos capazes de lhes sustentar no poder.

A ADC, como uma abordagem heterogênea, busca o diálogo com outras áreas sociais para melhor compreender a forma como o discurso age sobre as pessoas e sobre o mundo social. Assim, a ADC, ao apropriar-se do conceito de ideologia, lançou uma base sólida para

buscar entender como determinados grupos, aqueles que se encontram em posição de privilégio, constroem seus sistemas de conhecimentos e de crenças que beneficiam a si próprios e deslegitimam outros que divergem do padrão apresentado.

Nesse ponto, uma pergunta que merece resposta é saber se todo discurso é ideológico. Sobre isso, Fairclough (2001, p. 117) afirma que, “as ideologias são significações/construções da realidade que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”.

Se os discursos produzem significações sobre o mundo social ao manifestarem valores, eles estão criando maneiras de ver o mundo de um ponto de vista específico. Dessa forma, eles podem estar a serviço das relações de dominação. A dupla orientação do discurso, apresentada por Fairclough (2001), nos remete ao fato de que todo discurso é inerentemente ideológico. Grupos que se encontram em posição de privilégio, sustentam-se no poder, ao divulgar suas visões particulares como sendo universais. Assim, segundo Fairclough (*op.cit*), esse processo de sustentação das relações assimétricas de poder somente acontece pela eficácia das ideologias em ocultar significações que os colocam em vantagem social. Ainda, de acordo com Fairclough (*op.cit*), as ideologias, para serem eficazes, percorrem três fases importantes: partem de representações sociais, são legitimadas pela ação dos atores sociais e produzem identidades sociais.

3.3 Discurso e ideologia: significados acional, representacional e identificacional

Segundo Fairclough (*op.cit*), discurso é entendido como sinônimo de linguagem como prática social, e, quanto aos seus efeitos constitutivos, ele contribui para a construção de sistemas de conhecimento e de crenças, para a organização das relações sociais entre as pessoas e para a construção de identidades sociais. Cada prática social é constituída por gêneros dos discursos. Dessa forma, os atores sociais, ao agir sobre o mundo social e sobre as pessoas, usam os gêneros para construir significados.

Sobre gêneros do discurso, Chouliaraki e Fairclough (1999) enfatizam que eles são responsáveis pelo controle do que pode ser dito em determinada prática social. Os gêneros, ao mesmo tempo em que controlam o que pode ser dito em determinados eventos sociais, servem também como forma de questionar determinada prática. Ou seja, observando a dialética entre estrutura e ação, os gêneros são elementos inerentes às lutas que ocorrem nas interações quotidianas. Para que ocorra a mudança social, é imprescindível que haja mudança,

primeiramente, no âmbito do discurso, na prática discursiva. Nessa concepção, os gêneros discursivos configuram-se como mecanismos através dos quais os atores realizam ações sobre o mundo social e sobre as pessoas.

Sobre isso, Austin (1990) e Searle (1995) informam que, ao fazermos uso da linguagem, estamos não apenas descrevendo coisas do mundo, mas fazendo coisas com as palavras. Os filósofos argumentam que, ao descrever coisas no mundo social, estamos, na verdade, realizando ações. Estamos corroborando ideologias, sejam elas para ratificarem conceitos hegemônicos ou não.

Exemplo disso é a sentença “Paulo é negro, porém honesto”. A conjunção adversativa ‘porém’, nesse contexto, indica que homens negros, no contexto brasileiro, são desonestos e que Paulo seria uma exceção a essa regra.

O processo de construção de sentido ideológico em desfavor da identidade negra foi construído no período colonial brasileiro, sob o processo de escravização de seres humanos oriundos do continente africano. Sobre a produção de significados ideológicos construídos historicamente, Derrida (1991a) argumenta que esses signos linguísticos, ao serem acionados, transportam toda a sua carga semântica, construída em períodos socioculturais passados (a exemplo, o conceito de negro no Brasil) para o contexto em que são proferidos. De acordo com Derrida (*op. cit.*), esse fato funciona como um “recorte e colagem” de signos, pois ao produzirem enunciados, os atores estão reforçando aspectos negativos ou positivos sobre determinadas identidades. Tendo em mente o que foi exposto até aqui, é necessário enfatizar alguns pontos relativos ao uso da linguagem que merecem destaque nesta tese.

O primeiro ponto refere-se ao uso do discurso para construir significados. Este conceito está associado ao **significado acional do discurso**. Ao representar e classificar, o produtor do discurso age a partir de seu ponto de vista e de sua experiência. Isso, por sua vez, nos remete ao segundo ponto que se refere ao **significado representacional do discurso**, ele está relacionado à forma de classificação do outro. Ao construir significados, os atores investem em ações que representam e classificam o mundo. Essas representações e classificações são situadas culturalmente, ideologicamente investidas e são responsáveis pela criação e organização do sistema de conhecimentos e de crenças de determinada sociedade. Elas, as representações e classificações, materializam-se nas interações dos atores em eventos específicos.

O terceiro ponto refere-se ao **significado identificacional** que é relativo aos estilos e identidades. A representação e a classificação somente acontecem porque existe a diferença.

Quem representa e classifica somente o faz porque tem ao seu dispor um léxico que lhe permite fazer associações e dissociações. Identidade e diferença, como construtos sociais, são interdependentes, são construções simbólicas, produzidas nas relações de poder e de ideologia. Assim, a ideologia age de forma dialética: ela é eficaz para produzir significações valorativas e desvalorativas ao representar identidade e diferença. Tanto a identidade quanto a diferença podem fazer uso da ideologia ou para ressignificar ou para inculcar significações em torno de suas representações sociais.

Compreendemos, assim, que a ideologia está intrinsecamente vinculada ao uso do poder que, na concepção de Foucault (1977), não é propriedade exclusiva de ninguém. A ideologia faz parte das lutas simbólicas travadas no gládio discursivo. Ela constrói representações que classificam os atores em pares dicotômicos, assimétricos. Exemplos práticos dessa construção, no contexto brasileiro, são os binômios: mulher negra em relação assimétrica à mulher branca; homem negro em relação assimétrica ao homem branco e assim por diante.

Ainda, de acordo com Fairclough (2003, p. 35), “discursos (significado representacional) interpretados em gêneros (significados acionais); discursos (significado representacional) apontados em estilos (significados identificacionais); ações e identidades (incluindo gêneros e estilos) representados em discursos (significado representacional)” estão presentes em qualquer texto, resultados concretos das interações sociais das pessoas.

Enfim, ao analisar a interação dos atores sociais que se encontram na sala de aula do ensino superior da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus VI, pretendo explicar como os discursos e as ideologias presentes nas aulas observadas influenciam a prática pedagógica dos professores que colaboraram com esta pesquisa. Mas antes de entrar nesse assunto, apresento os modos de operação da ideologia, propostos por Thompson (*op.cit.*).

3.4 Modos de operação da ideologia

Embora muitos teóricos enfatizem que ideologia é um conceito inerentemente negativo ligado às lutas de classes (MARX & ENGELS, 2005 [1948]; ALTHUSSER, 1979, dentre outros), pois é usada para sustentar sistemas de dominação, na ADC, a ideologia é vista pelo seu caráter dialético. Ou seja, de acordo com Fairclough (2003, p. 17), a ideologia não serve apenas para construir sistemas hegemônicos, mas serve também para desestabilizar tais sistemas.

Isso está associado à visão de hegemonia, proposta por Gramsci (1977). Esse filósofo a define como poder instável que sustenta determinado grupo na posição de privilégio. Dessa forma, a ideologia está associada às lutas e aos conflitos que definem grupos hegemônicos e grupos subordinados. Por esse viés, ela pode tornar-se instrumento de empoderamento de grupos que se encontram em desvantagem social. Pois, assim como atesta Fairclough (1989, p. 85), quando um grupo ou pessoa “se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente”. Essa asserção de Fairclough (*op. cit.*) é extremamente importante ao que pretendo elucidar nesta investigação.

Visto que a educação, integrante de um dos campos que compõem os sistemas de autoridade, de acordo com Van Leeuwen & Wodak (1999 *apud* FAIRCLOUGH, 2003, p. 112), tenta “estabelecer e cultivar a crença em sua legitimidade”, alterar as condições de vida de pessoas marginalizadas (moradia, segurança, saúde e emprego), de acordo com Freire (2007, p. 39), só seria possível através do conhecimento de suas situações sociais. Isso geraria, conforme Freire (*op. cit.*), o desejo por mudanças nas estruturas da sociedade. Por isso que é importante fazer pesquisas sobre o lugar social chamado sala de aula.

Retomando os pontos que merecem destaque nesta seção, dentre os modos de operação da ideologia propostos por Thompson (*op. cit.*), Borges & Luckman (1966), citados por Fairclough (2003, p. 112) afirmam que a “legitimação fornece as explicações e as justificativas dos elementos proeminentes da tradição institucional”. Dito isto, os pressupostos teóricos da ADC, em sintonia com os pressupostos teóricos da ideologia me serão úteis para contemplação do segundo objetivo desta pesquisa. Para explicar o pressuposto sobre os modos de operação da ideologia, Thompson (*op.cit.*) elenca cinco maneiras de ação desse elemento com suas respectivas técnicas/estratégias de construção de sentidos. São elas a **legitimação**, a **dissimulação**, a **unificação**, a **fragmentação** e a **reificação**.

Conforme sinalizei, anteriormente, no capítulo metodológico, para esta tese, pretendo fazer uso de apenas três modelos de ideologia: **legitimação**, **unificação** e **reificação**. Esses conceitos são pertinentes, pois apresentam estratégias discursivas possíveis de análise para a compreensão sobre a forma como grupos hegemônicos constroem significados que lhes mantêm em posição de privilégio.

Como estratégias de operação da ideologia, Thompson (1995) cita três mecanismos que garantem a produção da **legitimação**. São elas: a **racionalização**, a **universalização** e a **narrativização**.

No que diz respeito ao primeiro ponto, na **racionalização**, as instituições são validadas por meio de suas ações, institucionalizadas pela sociedade do conhecimento. Essas instituições, como campos legítimos, têm o poder de construir conhecimento e propagar crenças que, de forma direta ou indireta, regulam a interação dos atores. Esses conhecimentos e essas crenças, uma vez que possuem validade cognitiva, tornam-se senso comum, portanto, são aceitos quase sempre sem questionamento crítico. São reproduzidos em eventos sociais de forma que sua contínua repetição influencia a interação dos atores sociais, garantindo a construção de papéis sociais predeterminados às pessoas envolvidas no processo de construção de significados.

De acordo com Fairclough (2003, p. 124) uma das marcas do processo de legitimação é a racionalidade. ‘A racionalidade dos procedimentos’, segundo Fairclough (*op. cit*), ‘está fortemente em primeiro plano’, uma vez que as instituições têm o poder de estabelecer padrões de comportamentos e de consumo, entre outros. O campo educacional, por exemplo, tem o poder de regular e controlar leis sobre políticas linguísticas que servem como padrão a ser alcançado para se ter acesso a recursos materiais e imateriais de ‘mais prestígio social’.

O segundo mecanismo, a **universalização**, é também uma estratégia eficaz para a garantia da legitimidade. Tendo em vista que, na concepção da ADC, os atores sociais representam a realidade de acordo com a sua visão de mundo, aqueles que se encontram em posição de privilégio tentam impor suas formas de ver o mundo como universais. Desse modo, os diversos campos sociais, [e aqui, nesta tese, a sala de aula, especificamente] tendem a veicular o ponto de vista de um grupo hegemônico em detrimento dos demais. Nesse sentido, a construção do Outro (SILVA, 2000) pode dar-se ora pela diferença [vocabulário imbuído de sentido antagônico, portanto, semanticamente assimétrico], ora pela omissão [recursos linguísticos tais como a passivização/nominalização, etc.], ora pela exclusão [a falta de representatividade de minorias ou a falta de associação dessas minorias a recursos simbólicos (cargos que exigem ampla formação acadêmica, etc.)], entre outras formas de apagamento identitário. Esses dois pontos são base de sustentação do terceiro recurso: a **narrativização**.

A **narrativização** é outra estratégia da legitimação e está intimamente vinculada ao conceito de racionalização. Na ADC, o processo de **narrativização** está associado às narrativas

produzidas nos diversos campos sociais nos quais o conhecimento produzido é ratificado pela razão, pela ciência e por ser fruto de pesquisas ou estudos científicos, é, muitas vezes, consumido sem senso crítico. Assim, a ideologia torna-se mais eficaz para impor determinadas visões de mundo hegemônicas. Em outras palavras, através do processo de narrativização, sistemas de conhecimentos e de crenças são construídos. Esses sistemas influenciam diretamente a forma como os atores sociais percebem a si mesmos, a sua realidade social e aos outros.

A segunda forma de operação da ideologia é a **unificação**. De acordo com Thompson (1995), a unificação, para ser eficiente, usa de duas estratégias persuasivas: **padronização e simbolização da unidade**.

A técnica de padronização tenta apagar a diferença ao impor uma visão de mundo particular como norma e regra. Assim, elementos culturais de um grupo específico são supervalorizados em detrimento de outros elementos relativos aos grupos subordinados. Thompson (2011, p. 22-23) chama esse tipo de construção de significados de *processos de valorização* e sobre isso ele argumenta que,

A contextualização social dessas formas simbólicas implica também que essas formas podem tornar-se objetos de processos complexos de valorização, avaliação e conflito. Aqui, refiro-me ao que chamo de *processos de valorização*, isto é, processo com os quais, e através dos quais, é conferido às formas simbólicas determinado “valor”. Há dois tipos de valor que são particularmente importantes a esse respeito. Um tipo é o que pode ser chamado de “valor simbólico”: o valor que as formas simbólicas possuem em virtude das maneiras como elas são apreciadas pelas pessoas que as produzem e as recebem, em virtude das maneiras como elas são apreciadas ou denunciadas, queridas ou desprezadas por esses indivíduos. Um segundo tipo de valor é o “valor econômico”, que pode ser entendido como o valor que as formas simbólicas adquirem em virtude de serem trocadas num mercado. Nem todas as formas simbólicas têm valor econômico nesse sentido, mas a valoração econômica das formas simbólicas é um processo importante que se desenvolveu historicamente e assumiu um papel sempre mais importante nas sociedades modernas.

A padronização ocorreu no decorrer do processo colonial, quando, por exemplo, os africanos, por serem tratados como mercadorias, tiveram seu fenótipo desvalorizado e assim também aconteceu com aspectos culturais relacionados à sua identidade étnica. Esse é um aspecto importante sobre a construção da diferença. De acordo com Silva (2001), a simbologia sobre a diferença, construída contextualmente e veiculada no/pelo discurso

colabora para a criação e ratificação do sistema de crenças que se materializa nas relações sociais dos atores na forma de exclusão.

Isso nos leva à segunda técnica, a **simbolização da unidade**. Uma vez construído um senso comum de supervalorização relacionado aos aspectos culturais e intelectuais do grupo que tem o poder de representar, exclui a diferença. A unidade é representada harmonicamente e sem conflito. Assim, no Brasil, negros e brancos são representados vivendo de forma igualitária, harmônica e sem conflito. A ideologia tenta agir no sentido de camuflar e/ou apagar as lutas simbólicas que se travam em torno das raças. Isso nos remete à terceira forma de operação da ideologia, a **reificação**.

Na reificação, encontramos as seguintes técnicas persuasivas, de acordo com Thompson (1995): **naturalização, eternalização, nominalização e passivização**. Dentre essas técnicas, darei atenção, neste capítulo, às duas primeiras. Nas técnicas de naturalização e eternalização, as desigualdades sociais não são vistas como resultados das desigualdades raciais, e, sim, como resultado de causas naturais.

A ideologia age no sentido de tentar apagar a história dos grupos minorizados. Dessa forma, os lugares sociais, através dos processos de naturalização e eternalização, são bem demarcados. Uma vez que há a impressão de que essas demarcações sociais parecem ser inflexíveis e inexoráveis, a ideologia age sobre o senso comum e influencia a forma de pensar dos atores que se encontram em desvantagem social de forma que qualquer tentativa de resistência seja obliterada.

Pelo exposto até agora, percebemos que a ideologia é um elemento central para a estruturação e normatização de qualquer sociedade racista. Ela faz isso pela construção do senso comum, através da criação, repetição e ratificação de sistemas de crenças relacionadas à superioridade cultural de um grupo sobre outros. No que diz respeito a esta tese, partindo da premissa de que nenhum discurso é neutro, acredito que ideologias raciais imbricadas no discurso das salas de aula observadas escamoteiam interesses particulares. Dessa forma, assim como nos alerta Barthes (2003), para alcançar essas ideologias, é necessária uma análise atenta sobre a prática discursiva de modo a captar significados ocultos que fazem referência a sintomas sociais que denunciam os efeitos materiais reais advindos do processo de racialização dos atores sociais.

Apresentado o conceito de ideologia, no próximo tópico, no que diz respeito aos seus significados implícitos, analiso as aulas dos professores colaboradores. Apesar de esta tese ter capítulos autônomos, ela segue uma linha de raciocínio que leva a uma compreensão geral do

que o estudo defende. Assim, seguindo a linha de raciocínio do capítulo dois, os conteúdos e os objetivos analisados aqui não são conteúdos isolados, são muito mais que isso: fazem parte de uma estrutura discursiva que compõe uma narrativa que privilegia as experiências da branquitude. Para ratificar essa asserção, primeiramente, analiso alguns dos objetivos e dos conteúdos, propostos para a elaboração de uma aula com a finalidade de averiguar a concepção de linguagem ali abordada. O tipo de linguagem abordada é de extrema importância, pois é no discurso que as ideologias realizam ações. Além do mais, as narrativas dos diversos povos são contadas a partir de uma visão particular e essa visão é relatada de determinada forma, por escolhas linguísticas específicas. Posteriormente, a partir da transcrição das aulas, apresento dois excertos, oriundos das sequências didáticas²⁷, uma de cada professor, com o intuito de mapear a forma como a ideologia age para direcionar os papéis sociais tanto de professores quanto de alunos presentes nas salas de aula observadas. Para isso, farei uma explanação da forma como esses papéis são construídos.

Sobre essa explanação, Chouliaraki e Fairclough (1999, 113-121) argumentam que ela acarreta “causalidade e argumento expositivo. A análise introduz também profundidade de tempo, um senso de como as mudanças, por meio de certo período de tempo, podem produzir efeitos”. Diria que essa profundidade de tempo a que os autores (*op.cit*) fazem referência são às mudanças sociais/econômicas que têm sido implementadas no período pós-abolição para encontrar meios de ajustarem os lugares e os papéis sociais aos negros à semelhança daqueles impostos a eles no período colonial.

Sobre isso Borges (2019, p. 41) afirma que,

[...] o racismo é uma ideologia que atravessa o tempo e acompanha o desenvolvimento e as transformações históricas da sociedade brasileira. Se no processo de construção de ideia de descobrimento, o racismo se colocou explicitamente pela instituição da escravidão, ele seguiu pela hierarquização e pelas teorias raciais no transcorrer dos séculos XIX e XX, e foi se refazendo e se rerepresentando em outras configurações nesse percurso histórico, permanecendo sempre ali latente nas relações sociais e por meio das estruturas e das instituições do Estado.

Dessa forma, para elucidação das formas de dominação moderna, é necessária uma explanação sociológica em que o conceito de ideologia faça parte desse processo.

²⁷ Uma vez que os livros didáticos são compostos por sequências didáticas, as aulas seguem essa estrutura. Isso foi confirmado pela minha presença, ao fazer observação *in loco*. Conforme salientado em seções anteriores, foram observadas 20 aulas. Dez de cada professor.

3.5 Análise da prática dos professores colaboradores: sobre a sequência didática

O livro adotado na UNEB é o *Top Notch*, terceira edição, de autoria de Joan Saslow e Allen Ascher, produzido no ano de 2015. O livro do professor já traz as aulas programadas por sequências, pois, de acordo com os autores, visa à construção do conhecimento de forma paulatina. Tem como princípio básico o desenvolvimento da competência comunicativa de estudantes estrangeiros que querem se apropriar da língua inglesa.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), uma sequência didática apresenta as seguintes características: contextualização, produção inicial e produção final. No primeiro ponto, é necessária uma exposição detalhada sobre a relação entre educação e mundo globalizado, de forma que os discentes consigam compreender a importância da educação em suas experiências social, profissional e pessoal. No segundo item, é necessário um exame diagnóstico para identificar em que grau de conhecimento os alunos se encontram para, a partir daí, apresentar os conteúdos de forma gradual. No último ponto, uma avaliação para averiguar o sucesso (ou não) do planejamento é imprescindível.

Posto isto, primeiramente, apresento os conteúdos em torno dos quais as aulas foram pautadas. Posteriormente, apresento as transcrições de parte de algumas dessas aulas com o intuito de compreender a forma como os atores negociam significados durante o processo de ensino e de aprendizagem de inglês.

3.5.1 Sobre os conteúdos e os objetivos

Nesta seção, primeiramente apresento os conteúdos e os objetivos e, posteriormente, analiso a prática pedagógica dos professores colaboradores. As análises serão feitas imediatamente após a apresentação dos conteúdos e dos objetivos, pois acredito que, dessa forma, posso contemplar uma explanação mais consistente.

Sobre a prática de ensino de inglês, chamo à atenção para dois pontos fundamentais: o primeiro refere-se ao processo de produção e o segundo ao processo de consumo de textos. Abordo esses processos, relacionando-os ao conceito de ideologia, uma vez que os textos, ao serem confeccionados, têm uma finalidade específica. É justamente nessa finalidade que a ideologia opera de forma latente ao tentar influenciar na forma como os consumidores compreendem a sua realidade social.

Ressalto que as interpretações aqui apresentadas não são frutos de um trabalho isolado, mas contextualizado, pois entendo discurso como mediador entre texto e ideologia. É um

fazer científico que se constrói e se implementa ao longo da tese, baseado no que os dados vão sugerindo. Neste capítulo, analisar os conteúdos torna-se imprescindível por três motivos: i) identificar o tipo de linguagem abordada nesses manuais; ii) analisar qual realidade é contemplada por esse tipo de linguagem com o intuito de iii) compreender como as aulas de línguas são estruturadas. Os conteúdos propostos pelo livro didático e acatados pelos professores são os seguintes. Vejamos os quadros que seguem:

Quadro 13: Conteúdo da professora Raquel²⁸

COMMUNICATION GOALS	VOCABULARY	GRAMMAR
<p>UNIT 8</p> <p>Home and Neighborhood</p> <p>PAGE 64</p> <ul style="list-style-type: none"> Describe your neighborhood Ask about someone's home Talk about furniture and appliances 	<ul style="list-style-type: none"> Buildings Places in the neighborhood Rooms Furniture and appliances <p>VOCABULARY BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> More home and office vocabulary 	<ul style="list-style-type: none"> The simple present tense: <ul style="list-style-type: none"> Questions with Where, prepositions of place There is and there are: <ul style="list-style-type: none"> Statements and yes / no questions Contractions and common errors Questions with How many <p>GRAMMAR BOOSTER Extra practice</p>
CONVERSATION STRATEGIES	LISTENING / PRONUNCIATION	READING / WRITING
<ul style="list-style-type: none"> Begin a question with And to indicate you want additional information Use Really? to introduce contradictory information Use Well to indicate you are deciding how to begin a response Respond positively to a description with Sounds nice! Use Actually to introduce an opinion that might surprise Say I don't know. I'm not sure to avoid making a direct negative statement 	<p>Listening Tasks</p> <ul style="list-style-type: none"> Determine the best house or apartment for clients of a real estate company Complete statements about locations of furniture and appliances <p>Pronunciation</p> <ul style="list-style-type: none"> Linking sounds 	<p>Reading Texts</p> <ul style="list-style-type: none"> House and apartment rental listings Descriptions of people and their homes <p>Writing Task</p> <ul style="list-style-type: none"> Compare and contrast your home with other homes <p>WRITING BOOSTER Guided writing practice</p>

Fonte: Top Notch, Fundamentals, 2015, p. viii

A professora apresenta a unidade oito do livro *Top Notch Fundamentals*, cujo título é: *Home and Neighborhood*. Uma vez que essa unidade pretende promover uma conversação em que **lar** e **vizinhança** sejam o tema central, espera-se que o aluno, ao final dessa lição, tenha vocabulário e gramática suficientes para descrever o seu entorno social de forma sistemática. Passemos, então, ao conteúdo do professor Henrique.

²⁸ De acordo com as normas éticas que regem as pesquisas qualitativas, os nomes apresentados aqui são todos fictícios.

Quadro 14: Conteúdo do professor Henrique

COMMUNICATION GOALS		VOCABULARY	GRAMMAR	
<p>UNIT 2</p> <p>Going Out</p> <p>PAGE 14</p>	<ul style="list-style-type: none"> Accept or decline an invitation Express locations and give directions Make plans to see an event Talk about musical tastes 	<ul style="list-style-type: none"> Music genres Entertainment and cultural events Locations and directions 	<ul style="list-style-type: none"> Prepositions of time and place; Questions with <u>When</u>, <u>What time</u>, and <u>Where</u>: Review Contractions <p>GRAMMAR BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> Prepositions of time and place: usage rules <u>Would like</u> for preference: review and expansion 	
CONVERSATION STRATEGIES		LISTENING / PRONUNCIATION	READING	WRITING
<ul style="list-style-type: none"> “Use <u>Would you like to go?</u>” to make an invitation Repeat with rising intonation to confirm information Provide reasons to decline an invitation Use <u>Too bad</u> to express disappointment Use <u>Thanks, anyway</u> to acknowledge an unsuccessful attempt to help 	<p>Listening Skills</p> <ul style="list-style-type: none"> Listen for key details Draw conclusions Listen for details Listen for locations <p>Pronunciation</p> <ul style="list-style-type: none"> Rising intonation to confirm information 	<p>Texts</p> <ul style="list-style-type: none"> A music website An entertainment events page Authentic interviews A survey of musical tastes A photo story <p>Skills/strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> Interpret maps and diagrams Confirm content Make personal comparisons 	<p>Task</p> <ul style="list-style-type: none"> Write about oneself and one’s musical tastes <p>WRITING BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> The sentence 	

Fonte: *Top Notch 1*, 2015, p. iv

O professor Henrique, por sua vez, apresenta a unidade 2 do livro *Top Noch 01*, cujo título é: *Going out*. Uma vez que essa unidade pretende promover uma conversação em que **diversão** e **entretenimento** sejam o tema central, espera-se também que o aluno, ao final dessa lição, tenha vocabulário e gramática suficientes para se engajar em uma interação em que ele possa produzir, aceitar e declinar convites e fazer planos futuros para momentos de lazer de forma sistemática.

A análise dos dois quadros abre margem para a inferência de que o processo de ensinar e aprender inglês parece seguir uma norma padrão em que conteúdos linguísticos e objetivos comunicativos pretendem-se alinhar de forma efetiva. Assim, a compreensão do que está por trás do que parece ser a norma padrão de ensinar e aprender línguas estrangeiras no Brasil por meio desses materiais é de extrema necessidade. Sobre essa questão, Tílio (2006), Ferreira (2014a), Santos (2013), Barros (2013), entre outros pesquisadores, afirmam que uma análise criteriosa no discurso dos materiais didáticos pode revelar a forma como interesses hegemônicos escamoteiam-se por trás de conteúdos e de objetivos pré-selecionados, influenciando diretamente a maneira como esse processo se configura.

Conforme já salientado no início deste capítulo, para analisar os quadros de conteúdos aqui apresentadas, embaso-me nos conceitos teóricos de produção e consumo de textos e de ideologia. Sobre os primeiros, conforme discuti no capítulo dois, é necessário, nesses manuais, analisar a realidade de quem é expressa e, aqui, cabe entender como a linguagem é organizada, uma vez que ela é a expressão de um grupo/povo que dela faz uso.

De acordo com Norton e Toohey (2004, p. 01), “a linguagem não é simplesmente uma forma de expressão e comunicação; pelo contrário, ela é uma prática que constrói e é construída pela forma que os aprendizes de línguas entendem a si mesmos, os seus entornos sociais, suas histórias e suas possibilidades para o futuro”.

O discurso, como um elemento central que estrutura a forma como nós compreendemos a nós mesmos e aos outros, escamoteia em seu interior técnicas de operação da ideologia e do poder. Sobre isso, Kubota (2004) afirma que grupos em posições de privilégio têm o poder de legitimar as suas experiências através de narrativas que supervalorizam as suas experiências em detrimento de outras. Ela enfatiza que as relações de poder e de ideologia são centrais para a manutenção da ordem social, pois camufladas no interior dos discursos, influenciam a construção das relações sociais que se estabelecem nos diversos contextos sociais em que interagimos.

Dentre as várias formas de operação da ideologia, a legitimação merece atenção especial nesta análise, pois é uma técnica que materializa o exercício do poder ao impor uma forma de ver o mundo sobre outras. Para tanto, esse modelo de operação da ideologia utiliza-se de estratégias, a exemplo, daquelas nomeadas por Thompson (1995) como racionalização, narrativização e naturalização. Aqui, pergunto: qual a relação entre essas formas de operação da ideologia e os processos de produção e de consumo de textos?

Tendo em vista a perspectiva dos significados representacionais, as orações apresentam três componentes essenciais: os processos, os participantes e as circunstâncias. Os primeiros materializam-se através dos verbos, os segundos, por meio dos atores e os últimos, por meio dos adjuntos (FAIRCLOUGH, 2008 [2001], p. 170). O verbo legitimar na função de processo está intrinsecamente associado à ação, à produção e a fazer coisas com as palavras, pois quem age, age sobre alguma coisa ou sobre alguém.

Sobre a análise do processo de construção e troca de significados, Fairclough (2003, p. 20) enfatiza que,

(...) depende não só do que é explícito em um texto, mas também do que está implícito – aquilo que é suposto (...). O que é ‘dito’ sempre em um texto ‘supõe’ algo que não está dito claramente, mas há uma inferência, assim

parte da análise de textos tenta expor uma ideia implícita (FAIRCLOUGH, 2003, p. 20).

O comentário de Fairclough (*op. cit.*) justifica as inferências que aqui faço. Os conteúdos propostos pelos livros didáticos abordam narrativas que, de forma implícita, excluem outras que estão a serviço de grupos minoritários. Uma vez que diversas instituições sociais são validadas pela sociedade do conhecimento, tornam-se campos legítimos para produzir conhecimento ao estabelecer padrões sociais que intrinsecamente estão associados ao consumo, aos padrões de beleza, aos padrões de lazer, entre outros. Tudo isso em conformidade com a lógica de um contexto constituído por um sistema binário de representação em que um conceito recebe um valor positivo em detrimento de outro, que recebe um valor negativo.

Durante o processo de produção de textos, participantes, processos e circunstâncias são pensados, articulados e arranjados pelas diversas instituições de modo a formar cadeias semânticas coerentes e coesas que servem para garantir a reprodução das condições sociais. Assim, os produtores de textos agem por meio de processos para justificar o seu ponto de vista como universal. Por essa perspectiva, conforme veremos mais adiante, os materiais didáticos abordam as narrativas da branquitude como se fossem as únicas existentes. Elas são legitimadas de forma tão sutil que chegam a parecer inexoráveis. Ao atingir o *status* de norma, padronizam-se, naturalizam-se e, dessa forma, são digeridas sem reflexão crítica. Dito isto, passemos, então à análise dos excertos das aulas.

3.6 Sobre a prática pedagógica: o que os dados revelam?

Nesta seção, analiso alguns excertos, extraídos das aulas da professora Raquel e do professor Henrique. Com o intuito de compreender como o processo de ensino da língua inglesa se estrutura nas salas de aula observadas, faço uso do conceito de discurso e de texto propostos por Fairclough (2003) e do conceito de ideologia, proposto por Thompson (1995). Primeiramente analiso a prática pedagógica da professora Raquel, posteriormente a prática do professor Henrique.

Ao abordar o conceito de discurso e de texto relacionado ao de ideologia, estou interessado em compreender como os significados são construídos e negociados pelos atores. Texto, nessa concepção, assim como venho enfatizando até o momento, é uma produção social, resultado da relação entre discurso e estrutura. Como produto social, os textos são fruto

da interação dos atores e, como tal, podem fornecer pistas sobre as técnicas que a ideologia usa tanto para sustentar processos de dominação como para resistir a esses processos.

Analisemos alguns excertos da interação entre a professora Raquel e o professor Henrique com seus respectivos alunos. As turmas são do Básico II e do Intermediário I. Porém, antes de analisarmos a interação, gostaria de fazer um adendo no que se refere ao processo de gravação e observação das aulas.

Foram gravadas dez aulas de cada professor. No momento de observação, me dei conta de que as aulas seguiam um padrão, uma sequência baseada em tópicos conversacionais em que conteúdos linguísticos e objetivos comunicativos se alinhavam para atingir o objetivo proposto: desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Essa impressão foi a mesma ao longo das vinte aulas em que fui espectador. Ela foi ratificada no momento da transcrição. Ao gravar as aulas, observei que elas seguiam uma sequência conforme o quadro seguinte. Notem que esse quadro (em que eu descrevo cada tópico), baseado em minhas observações *in loco*, está de acordo com os quadros de conteúdos apresentados anteriormente, no **item 3.5.1**.

Quadro 15: Competências e Habilidades

Vocabulário
O vocabulário é apresentado no <i>warm-up</i> ²⁹ . Nesta seção, o professor pode pronunciar o léxico e/ou usar o áudio. Primeiramente, os alunos ouvem e, posteriormente, repetem o vocabulário em questão. Logo, o professor faz algumas perguntas para a turma em uníssono e/ou para os alunos individualmente. O livro traz algumas perguntas como exemplo, porém o professor tem a liberdade de expandir/incrementar essas atividades por meio de jogos, músicas e dinâmicas de todo tipo a depender do tempo disponível para o andamento das aulas.
Gramática
A gramática é apresentada pelo professor. Ele, primeiramente explica as regras por meio de exemplos oriundos do livro e/ou de sua própria experiência. Posteriormente, o conteúdo é aplicado através de exercícios contidos no livro. O professor pode trazer outros exercícios para reforçar algum ponto não contemplado pelo material didático. Nessa parte, geralmente, existem os <i>Grammar Boosters</i> [reforços gramaticais] em que um vídeo explicativo reforça o assunto em pauta. Nas aulas observadas, linguistas brancos estadunidenses são a referência para a explicação desses conteúdos.
Diálogo
Nessa seção, os alunos têm a oportunidade de colocar em prática o conhecimento estudado. Essa seção é composta por três partes específicas de acordo com a ordem estabelecida: os alunos ouvem, leem e, em dupla ou em trio [a depender do número das personagens que compõem o exemplo do livro didático] praticam os diálogos.

²⁹ *Warm-up* é, de certa forma, um aquecimento linguístico que tem como objetivo captar a atenção dos alunos para o bom desenvolvimento das atividades em torno das quais as aulas se desenvolverão. É uma espécie de preparação psicológica para o assunto proposto.

Pronúncia
Nessa seção, os alunos aprendem a exercitar os diversos ritmos e as entonações que fazem parte do discurso oral. Incluem: <i>rising and falling intonation; linking sounds, etc.</i>
Compreensão Auditiva
Nessa seção, os alunos aprendem a ouvir para captar dos diálogos e dos textos informações gerais e específicas.
Escrita
Os alunos, ora são encorajados a criar diálogos similares aos que eles têm praticado, ora são encorajados a escrever sobre alguma experiência pessoal, ou outro tópico baseado no que a unidade aborda.

Fonte: Compilação do Autor, 2021

Para a análise que proponho, usarei alguns excertos das aulas de cada professor. Esses trechos foram escolhidos devido ao fato de contemplar maior interação entre os atores envolvidos no processo de ensino, uma vez que o meu foco neste tópico encontra-se na forma como esses atores negociam significados. Dito isto, passemos, então para a apresentação desses excertos para, imediatamente, procedermos à análise.

3.7 Sobre a prática pedagógica da professora Raquel e do professor Henrique

Analisar a prática pedagógica da professora Raquel e do professor Henrique é uma tarefa complexa, pois se trata de lançar inteligibilidade sobre um evento social em que estruturas diversas fazem-se presentes e influenciam o processo de ensinar línguas estrangeiras. Sendo assim, com o intuito de contemplar o segundo objetivo que norteia esta pesquisa, **explicar a maneira como as ideologias e os discursos presentes nas aulas de inglês influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores**, apresento alguns trechos das aulas dos dois professores para, em seguida, proceder à análise. Passemos, então, à apresentação desses excertos.

3.7.1 Excertos da prática pedagógica da professora Raquel

Conforme dito anteriormente, a turma é a do básico II. No momento da observação das aulas³⁰, havia presentes na sala de aula, vinte e três alunos. Esse excerto faz parte de uma das

³⁰ **As notas de campo**, de acordo com Lüdke & André (2013), contemplam anotações escritas cuja finalidade compreende duas partes fundamentais: uma descritiva e uma reflexiva. Aqui, apresento a parte reflexiva. A parte descritiva encontra-se nos apêndices, ao final desta tese.

aulas que aconteceram entre os dias 11 a 19 de novembro de 2019 com duração de aproximadamente 03 horas-aula. Os números em cada quadro fazem referência aos turnos de fala. Vejamos:

Quadro 16: Excerto 01

Excerto 01
<p>1. Raquel: Places in the neighborhood. Read and Listen! Pay attention, neighborhood is the place that we live and the building that we have near our home, our house, our work or our school. For example: a bus station, a train station, a stadium, a park, a mall, a museum, an airport, a hospital. Let's repeat? [A professora pronuncia os nomes em negrito e os alunos repetem].</p> <p>2. Turma: A bus station, a train station, a stadium, a park, a mall, a museum, an airport, a hospital.</p> <p>1. Raquel: Is there any of these places near your house? [Há algum lugar como esses perto da casa de vocês?] Yes or no?</p> <p>2. Turma: Uns dizem que sim, outros dizem que não.</p>

Fonte: compilação do autor, 2021

Quadro 17: Excerto 02

Excerto 02
<p>1. Raquel: Near Joana's³¹ house, there is... Fala, Joana.</p> <p>3. Joana: Near my house, there is a bus station, a park and a hospital.</p> <p>1. Raquel: Ok, very good!</p> <p>1. Raquel: Marcos, agora é a sua vez: near my house it has...</p> <p>4. Marcos: Near my house, it has a church.</p> <p>1. Raquel: Very good!</p>

Fonte: compilação do autor, 2021

³¹ Todos os nomes dos participantes são fictícios. De acordo com as normas éticas que regem as pesquisas qualitativas, os nomes fictícios são de extrema relevância, pois preservam as reais identidades dos atores colaboradores desta tese.

Quadro 18: Excerto 03

Excerto 03

1. Raquel: Read and listen. At first, we listen in order to understand how to pronounce the words and the intonation too. Primeiro, a gente vai só ouvir, a fim de aprender a pronuncia das palavras e a entonação. Lembra que eu sempre falo para vocês verem a entonação das perguntas? So, let's listen, please! [**a professora coloca o áudio**].

ÁUDIO

Male 1: You live far from here?

Male 2: No, about fifteen minutes by bus.

Male 1: Is the neighborhood nice?

Male 2: Yes, it is. My apartment is near a park and a mall.

Male 1: Really, my apartment is next to an airport.

1. Raquel: Quando a gente faz o exercício de ‘listening’, vocês sentem dificuldade, porque vocês não estão enxergando o que vocês ouvem. Quando a gente faz esse tipo de exercício, a gente treina o ouvido, a fala e o olhar também, né? Por que a gente, a gente lê. Vou repetir mais uma vez para vocês ouvirem [**A professora repete o CD e a turma ouve com atenção**].

Fonte: compilação do autor, 2021

No quadro 16, no turno de fala “*places in the neighborhood. Read and listen! Pay attention, neighborhood is the place that we live and the building that we have near our home, our house, our work or our school. For example: a bus station, a train station, a stadium, a park, a mall, a museum, an airport, a hospital. Let's repeat?*”, a professora explica aos alunos, na língua-alvo, o significado de *neighborhood* [vizinhança]. Para melhor entendimento do termo, a docente cita exemplos de lugares que fazem parte de uma *neighborhood* e pede aos alunos que ouçam com atenção enquanto ela pronuncia os vocábulos referentes aos locais que fazem parte do tópico. No turno seguinte, a turma, após ouvir os nomes dos locais e as suas respectivas pronúncias, repete. Novamente, a professora faz perguntas específicas à turma: “*Is there any of these places near your house? Yes or no?*”. Ela quer saber se, próximo à casa deles, há algum lugar, a exemplo daqueles trabalhados na lição.

No quadro 17, por sua vez, os turnos de fala expressam uma interação na língua-alvo entre a professora e os alunos, porém as perguntas são dirigidas a cada aluno, especificamente. A professora pergunta aos alunos questões relacionadas à *neighborhood* e eles respondem ao estímulo. A professora faz algumas perguntas sobre o tópico anterior,

contido no quadro 16 e, após ouvir as respostas, julga-as como boas. Os turnos de fala em que constam os constituintes ‘*very good*’ ratificam a descrição que faço.

Por último, no quadro 19, a professora, por meio de áudio, apresenta à turma um exemplo de um diálogo autêntico da língua inglesa cujo tópico é *describe your neighborhood* [descreva sua vizinhança]. O diálogo é estabelecido entre dois cidadãos estadunidenses. A professora passa o áudio do diálogo duas vezes. Na primeira, pede aos alunos que ouçam com atenção. Na segunda, pede a eles que prestem mais atenção na pronúncia, especialmente no que se refere às questões de *rhythm and intonation* [ritmo e entonação].

3.7.2 Excertos da prática pedagógica do professor Henrique

No que se refere ao professor Henrique, a turma é a do Intermediário I. No momento da observação das aulas, havia presentes na sala de aula, dezenove alunos. Os números em cada quadro também fazem referência aos turnos de fala. Vejamos:

Quadro 19: Excerto 01

Excerto 01
Sobre cores ... warming up
<p>1. Teacher: Dear, what color are these pens? 2. Fabiana: These pens, eh 1. Teacher: These pens arrrrreeee ... 2. Fabiana: These pens are ... blue. 1. Teacher: Ok, very good.</p>
Sobre a cor favorita ... warming up
<p>1. Teacher: What is your favorite color? 3. Jussara: (aluna parda): Black. 1. Teacher: ooookkkkkaaayyy.</p>
Sobre falar outras línguas ... warming up
<p>1. Teacher: Ok, do you think Marcos can speak italian? 4. Maria: No, ... [risos da aluna e da turma]. 1. Teacher: No, he can't [risos do professor e da turma].</p>

Fonte: compilação do autor, 2021

Quadro 20: Excerto 02

Excerto 02

1. Teacher: Ok, guys, let's keep going. Ok, guys, we have here some places as we worked on the topics before. Eh... movie is a synonym of film, ok? But remember, when you are in your house, you take a dvd, for example, you watch a movie, but in that situation, it is a place. So how do you call a place where you go to watch a movie?

5. Elisângela: movie theater?

1. Teacher: movie theater, ok? So you can say Movie Theater or movie. You can say Movie Theater or Movie. Yes, that is a kind of some abbreviation of Movie Theater. But the complete sentence is Movie Theater. Ok, we have the second one, we go to watch a plaaayyy (o professor dá ênfase em play). It is also a Theater. The difference is 'we go to the Theater to watch a movie or to watch a play. We have here an example of play that is Hamlet. The other one is a concert. What is the famous concert we have in Rio de Janeiro?

5. Elisângela: Rock in Rio.

Fonte: compilação do autor, 2021

Quadro 21: excerto 03

Excerto 03

1. Teacher: let's listen to see what the people say. Afterwards, let's check.

AUDIO

Female: Excuse me. I'm looking for the National Bank.

Male: The National Bank? Do you know the address?

Female: Yes, it is 205 Holly Avenue.

Male: Oh. Walk to the corner of First and Holly. It 's right around the corner, across from the nuseum.

Female: Thank you!

Or if you don't know...

Male: The National Bank? I'm sorry. I'm not from around here.

Female: Thanks, anyway.

1. Teacher: Ok, what information is the woman asking?

6. Class: the National Bank.

1. Teacher: What is the name of the bank?

6. Class: National Bank.

1. Teacher: National Bank, ok, all right, very good. Do you remember any information about the National Bank? Let's listen again?

Fonte: compilação do autor, 2021

No quadro 19, o professor começa a aula com um *warm-up* (aquecimento) em que revisa as cores. Ele interage com a turma ao perguntar a cada aluno uma ou duas questões sobre o assunto proposto. Em um momento do aquecimento, o professor faz um questionamento a Jussara, uma aluna negra, sobre a sua cor favorita. A aluna responde que é *Black*. O professor confirma com um *ok* e segue adiante. Na última parte do aquecimento, o professor, ao mudar de assunto, pergunta a Maria se Gabriel sabe falar italiano, Maria, de imediato, responde que não e todos sorriem descontraidamente da resposta de Maria, inclusive Gabriel que ratifica o fato.

No quadro 20, o professor tenta interagir com a turma. A interação versa sobre entretenimento e eventos culturais. No turno de fala “(...) *movie is a synonym of film, ok? But remember, when you are in your house, you take a dvd, for example, you watch a movie, but in that situation, it is a place.*”, o professor explica o significado dos vocábulos *movie* e *film*. Já em “*that is a kind of some abbreviation of Movie Theater (...). Ok, we have the second one, we go to watch a play. It is also a Theater. The difference is ‘we go to the Theater to watch a movie or to watch a play’*”, o docente explica a diferença entre *movie theater* e *theater*. Ele fala sobre eventos culturais e apresentações de peças e cita, como exemplo, a famosa obra de Shakespeare, *Hamlet*. Após a explicação e a definição dos termos, o professor faz alguns questionamentos à turma que, por sua vez, reluta em responder. Apenas Elisângela, uma aluna branca, responde as duas perguntas.

Por último, no quadro 21, o professor trabalha o assunto que tem por tema *directions* [instruções]. Após revisão e explicação do conteúdo, ele faz o trabalho de *listening* [audição] em que explora informações específicas. Após tocar o áudio, faz perguntas específicas para a turma que responde imediatamente às questões. O áudio é representado por um homem e uma mulher. O homem é estadunidense, a mulher tem traços orientais, mas é proficiente no inglês estadunidense.

3.8 Análise e discussão dos dados

Em todos os excertos, contidos nos seis quadros, observamos que existem turnos de fala que são desempenhados ora pelos professores, ora pela turma como um todo, ora pelos alunos individualmente. No primeiro excerto, com respeito à prática da professora Raquel, a interação se dá entre a professora e a turma. No segundo, a interação acontece entre a professora e os alunos individualmente e, no terceiro, há apenas a ação da professora sobre a

turma. Sobre a prática do professor Henrique, em todos os excertos há interação, ora entre ele e a turma, ora entre ele e os alunos, individualmente.

A interação entre os professores e os alunos, nos seis excertos, demonstra que há critérios que regem o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Para uma explanação consistente, eu os elenco em três pontos: o primeiro refere-se aos papéis sociais, pois há posições definidas para esses atores de modo que é esperado que eles assumam essas funções. Isto nos leva ao segundo ponto, pois, se há papéis sociais predeterminados, há operação do poder e da ideologia que os constroem. Essa asserção, por sua vez, abre margem para o terceiro ponto que se refere à sala de aula. Por esse viés, a sala de aula não é um lugar neutro de transação pedagógica, conforme o senso comum pensa, mas uma arena de construção e reprodução de identidades. Vejamos cada um desses pontos de forma mais detalhada.

No que diz respeito ao primeiro, aos papéis predeterminados, a análise da interação em todos os excertos nos conduz à compreensão de que, aos professores, cabe a função de iniciar os turnos de fala [conforme os excertos de número 01, 02 e 03 dos dois professores] de explicar os conteúdos, de questionar, de direcionar a interação da sala de aula aos assuntos propostos pelos livros didáticos. Aos alunos, cabe a função de escutar e de responder. Dessa forma, os professores tornam-se veículo de reprodução do saber que o livro didático aborda. Os educadores são posicionados na condição de atores legítimos que têm o poder de julgar e de avaliar o conhecimento aplicado na sala de aula. Os alunos, por sua vez, são instruídos a seguir estímulos ao ouvir e ao repetir com o intuito de produzir sentidos de acordo com o que é estabelecido pelos livros.

Em minhas observações *in loco*, notei que alguns alunos tomavam a dianteira para questionar o professor sobre algo que não entendiam e/ou para pedir outros exemplos de forma que eles pudessem melhor compreender os conteúdos propostos. Porém, esses questionamentos sempre estavam embasados na proposta linguística que os livros apontavam. Não houve, em todas as aulas observadas, questionamentos nem por parte dos professores colaboradores, nem por parte dos alunos sobre questões outras, a exemplo, a geopolítica das línguas, a relação entre linguagem e identidades sociais, feminismo, machismo e/ou outros temas sociais afins que, de uma maneira ou de outra, pudessem gerar um desconforto na forma como a prática pedagógica estruturava-se.

À vista disso, as interações, embora pareçam simples são, na verdade, ideológicas e funcionais, pois constroem, reconstroem, ratificam e perpetuam narrativas específicas. Por exemplo, podemos nos atentar àquilo que Sinclair e Coulthard (*apud* FAIRCLOUGH, 2001)

chamam de tática e situação. A primeira trata-se da seleção, organização e distribuição de conteúdos. Para que funcione, ela deve estar bem alinhada a objetivos inteligíveis, de modo que pareça algo corriqueiro de acordo com os propósitos dos diversos campos sociais. A segunda, por sua vez, refere-se ao que é subentendido, ao que é legitimado e normatizado por discursos cristalizados. Esses discursos, são acriticamente digeridos e, dessa forma, direcionam a prática dos atores nos diversos campos sociais. Os fatores situacionais são responsáveis pelo processo de naturalização de hábitos e, uma vez transformados em senso comum, atingem o *status* de tradição.

No campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, por exemplo, no que diz respeito ao processo de ensinar inglês no Brasil, a tática está direcionada à manutenção do que está implícito às posições sociais, ao que é esperado de cada ator no processo de interação em sala de aula. Já que o processo de ensino segue um padrão, uma função propositiva direcionada aos interesses da classe hegemônica, é muito pouco provável, segundo Fairclough (2003, p. 19), que ‘o conhecimento, as propostas e os valores dos receptores’ sejam contemplados durante o processo de planejamento e confecção dos materiais didáticos.

No que diz respeito ao segundo ponto, referente a questões de papéis sociais predeterminados, questões de poder e de ideologia, as interações, da maneira como se apresentam, escamoteiam interesses particulares ao tentar padronizar as identidades que se fazem presentes nas salas de aula. Assim, a ideologia opera por meio da **unificação** que, de acordo com Thompson (1995), é um modelo ideológico que usa diversas técnicas para atingir seu objetivo. Dentre elas, existe a técnica da padronização em que a cultura de um grupo particular é imposta como a norma em detrimento de elementos culturais do Outro, conforme explicado por Silva (2000) e Woodward (2000) ao abordar a questão da construção das identidades sociais. Sobre isso, Silva (2000, p.76) aponta que,

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Tendo em mente que identidade e a diferença são produtos das ‘relações culturais e sociais’, Woodward (2000, p. 18) assevera que “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”.

Nos livros didáticos em análise, a alta representatividade da branquitude, conforme analisada no capítulo dois, a coloca em posição de poder, dando-lhe o direito de escolher o que deve ser incluído e o que deve ser excluído. Não seria a padronização uma técnica ideológica a favor da **legitimação** da branquitude como norma?

Nesta tese, podemos encontrar exemplos dessa técnica na forma como os aspectos linguísticos são organizados de modo a representar as narrativas da hegemonia racial branca. Observemos, mais uma vez, o quadro de conteúdo do professor Henrique e foquemos a nossa atenção à expressão *Would like*, por exemplo.

Quadro 14: Conteúdo do professor Henrique

COMMUNICATION GOALS		VOCABULARY	GRAMMAR
UNIT 2 Going Out PAGE 14	<ul style="list-style-type: none"> Accept or decline an invitation Express locations and give directions Make plans to see an event Talk about musical tastes 	<ul style="list-style-type: none"> Music genres Entertainment and cultural events Locations and directions 	<ul style="list-style-type: none"> Prepositions of time and place; Questions with <u>When</u>, <u>What time</u>, and <u>Where</u>: Review Contractions <p>GRAMMAR BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> Prepositions of time and place: usage rules <u>Would like</u> for preference: review and expansion
CONVERSATION STRATEGIES	LISTENING / PRONUNCIATION	READING	WRITING
<ul style="list-style-type: none"> “Use <u>Would you like to go?</u>” to make an invitation Repeat with rising intonation to confirm information Provide reasons to decline an invitation Use <u>Too bad</u> to express disappointment Use <u>Thanks, anyway</u> to acknowledge an unsuccessful attempt to help 	<p>Listening Skills</p> <ul style="list-style-type: none"> Listen for key details Draw conclusions Listen for details Listen for locations <p>Pronunciation</p> <ul style="list-style-type: none"> Rising intonation to confirm information 	<p>Texts</p> <ul style="list-style-type: none"> A music website An entertainment events page Authentic interviews A survey of musical tastes A photo story <p>Skills/strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> Interpret maps and diagrams Confirm content Make personal comparisons 	<p>Task</p> <ul style="list-style-type: none"> Write about oneself and one’s musical tastes <p>WRITING BOOSTER</p> <ul style="list-style-type: none"> The sentence

Fonte: *Top Notch 1*, 2015, p. iv

Na parte de *conversation strategies* [estratégias de conversação], o livro didático traz como exemplo a expressão *would like* como um recurso linguístico usado para fazer convites, expressar preferências, discutir gostos, etc. Sobre esse recurso, gostaria apenas de tecer algumas reflexões. Conforme refleti no capítulo anterior, quando os atores são constantemente expostos a uma visão particular de mundo, essas pessoas tendem a considerar aquela visão

como a norma e, como resultado, tendem a desconsiderar o fato de que existem muitíssimas outras maneiras de representação do mundo social.

Como qualquer outra língua, a língua inglesa tem as suas variantes linguísticas, formas de representar a realidade social de acordo com os atores que delas fazem uso. Porém, a vasta representatividade de atores sociais brancos de classe média presente livros didáticos, de forma direta, exclui e silencia outras variantes, outras culturas, outras formas de se expressar e de compreender a realidade social. Não é isso que van Leeuwen (1997, p. 171) atesta ao afirmar que “um dado contexto de uma cultura não só tem a sua própria e específica ordem de formas de representar o mundo social, mas também as suas próprias formas de representar as diferentes semióticas nesta ordem”?

Ao analisar a linguagem representada nos livros didáticos, podemos afirmar que eles usam uma variante linguística específica denominada Inglês Padrão [*Standard English*]. Ao adotar o Inglês Padrão, essa variante é acolhida em detrimento de outras. Os conteúdos linguísticos propostos, por exemplo, estão alinhados a objetivos comunicativos que privilegiam as experiências da classe hegemônica branca. Descrevem a forma de expressar desses grupos: suas motivações, seus interesses e anseios em detrimento das demais³². Expressões linguísticas, a exemplo daquelas da família do *Would (you) like some...?* para perguntas, e *(I) would like some...*³³ para respostas são constantemente encorajadas nesses manuais, pois expressam a maneira do ‘falar bonito’, ‘do falar elegante’ e ‘do falar polido’ de acordo com as normas sociais estabelecidas por aqueles que têm o poder de impô-las. Quando elas aparecem, implicitamente excluem outras formas linguísticas, a exemplo daquelas expressões da família do *Do (you) want some...? What/Which do you want ...?* para perguntas e do *(I) want (some)...*³⁴ para respostas. O mesmo acontece com os verbos. São implicitamente desencorajadas formas linguísticas tais como aquelas em que *ain't*, *coulda*, *woulda*, e *shoulda* e/ou *could of*, *would of*, *could of*³⁵, a exemplo, compõem o núcleo de sintagmas verbais. Essas formas, dentre muitas outras, de acordo com o discurso dos livros didáticos, revelam uma forma ‘não-polida’, portanto ‘deselegante’ e ‘indelicada’ de se expressar, pois fazem referência à produção de sentidos que compõem as narrativas do Outro (SILVA, *op. cit.*).

Sobre essa questão, Giroux (1992, p.25) assevera que,

³² Retomem, por favor, se necessário, o capítulo dois em que analiso o discurso dos livros didáticos.

³³ Variantes linguísticas geralmente usadas por uma parcela branca. Em português é equivalente a estruturas verbais do futuro do pretérito.

³⁴ Variante linguística, geralmente usada por grupos menos escolarizados.

³⁵ Variantes verbais usadas pela negritude em geral. São formas verbais que equivalem aos tempos verbais compostos da língua inglesa. Podemos encontrar essas formas linguísticas vastamente em letras de músicas de *hip hop*, *blues*, *soul*, *jazz*, entre outras.

[...] todas as correntes da teoria educacional representam uma forma de ideologia que tem íntima relação com questões de poder. Isso é evidente no modo como tais discursos teóricos surgem, como estruturam as distinções entre conhecimentos de *status* superior e inferior, como legitimam modelos culturais, que reproduzem específicos interesses patriarcais, raciais e de classes, e como ajudam a manter determinados padrões organizacionais e de relações sociais de sala de aula.

Ao implicitamente tachar as outras visões, outras formas de produzir significados sobre o mundo como desviantes, ratifica-se o postulado teórico da ADC que afirma que os grupos que ocupam posições de privilégio têm o poder de representar a realidade social de acordo com as suas crenças e concepções. Outras maneiras de ver o mundo são obliteradas, excluídas de forma implícita e explícita. Quando implícitas, as outras visões são excluídas pelo processo de invisibilização. Quando aparecem de forma explícita, são apenas para servir como exemplo a não ser seguido. Nesses livros, a forma como o vocabulário e a sintaxe são escolhidos e distribuídos nas orações, colabora para a produção de sintagmas e constituintes ‘elitizados’. Eles contemplam, majoritariamente, o falar do nativo do norte dos Estados Unidos, portanto, o homem heterossexual, rico e branco.

Outro modelo de operação da ideologia que surge a partir da análise dos dados é a **reificação**. Nesse modelo de operação, técnicas de persuasão, a exemplo da naturalização e a da eternalização, fazem-se presentes. As experiências do grupo hegemônico são representadas como a norma a ser seguida e passam a impressão de que o processo de ensino e de aprendizagem de línguas é algo natural, pois as experiências apresentadas como modelo são as únicas possíveis e que vão conduzir o estudante ao êxito no processo. Os livros didáticos, por sua vez, propagam um tipo de visão social em detrimento de outros; eles aparecem como algo inexorável e, dessa forma, sistematizam o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras em que conteúdos específicos alinhados a objetivos comunicativos direcionam a prática educativa dos professores colaboradores para um propósito específico: repetir o que apresenta o LD, sem questionar seus modelos e estruturas e, com isso, manter silenciadas as discussões sobre raça e classe, o que leva à continuidade do *status quo* vigente.

Conscientes das visões sociais construídas nas relações desiguais de poder através de estratégias ideológicas presentes no discurso dos livros didáticos, compreendemos que a sala de aula configura-se não como um campo neutro de transação pedagógica, mas como uma arena de produção, reprodução e ratificação de identidades sociais, a exemplo daquelas de raça e de classe conforme, discutido no capítulo anterior. A ideologia, como um elemento

estruturador e estruturante do racismo, faz-se presente nesse evento social e usa técnicas diversas para ratificar a dominação de alguns grupos sobre outros.

Na sala de aula da UNEB, em minhas anotações, observei que, apesar de haver mais estudantes negros que brancos, muitos deles, embora tivessem conhecimento de inglês que atendessem à demanda da aula, não se sentiam à vontade para se expressar na língua-alvo e/ou responder ao que os professores lhes perguntavam. Isso foi constatado pelas minhas observações em dois momentos: o primeiro diz respeito à minha presença em sala de aula, enquanto participava como ouvinte da prática dos professores colaboradores; o segundo diz respeito aos momentos de interação que tinha com os alunos, nos intervalos e quando retornávamos para casa, após as aulas. Uma vez, no intervalo, conversando sobre o assunto das aulas com alguns alunos, perguntei a uma aluna negra, professora de um cursinho de idiomas, o porquê de ela não participar mais ativamente das atividades propostas. Ela me disse que não se sentia à vontade, pois os outros iriam pensar que ‘ela estava se amostrando, que queria ser melhor do que eles’.

Notei que esse comportamento era o inverso com respeito aos alunos brancos. Tanto na turma do professor Henrique como na turma da professora Raquel, por exemplo, apesar de os atores brancos serem a minoria, ao serem questionados sobre algo, imediatamente respondiam. Esses mesmos atores, caso tivessem alguma dúvida, imediatamente perguntavam aos professores. Parecia que eles se sentiam à vontade em expressar o que desejavam. No meu entender, o silenciamento dos alunos negros nas salas de aula [e aqui cito como exemplo, decorrente de minhas anotações enquanto observava as aulas, o silenciamento da aluna negra, professora do cursinho de idiomas] acontece em decorrência do estigma ao negro imposto pelas técnicas ideológicas que nos têm construído identidades deslegitimadas ao longo dos mais de três séculos após a abolição da escravidão no Brasil. São técnicas persuasivas que tentam nos invisibilizar e nos silenciar de forma tanto material quanto imaterial. Exemplos da primeira são as técnicas que constroem empecilhos sociais que nos têm lançado às margens da sociedade. Exemplo da segunda são as técnicas ideológicas que influenciam o nosso psiquismo (VAN DJIK, 2008) fazendo com que nós nos engajemos no mundo com menos protagonismo, embora sejamos competentes o bastante para exercermos agência.

Para finalizar, gostaria apenas de estender um pouco mais a discussão sobre a questão do silenciamento e da invisibilidade que nos tentam marginalizar em todos os campos sociais. Esse tipo de silenciamento e de invisibilidade aos quais me refiro são fruto das técnicas da operação da ideologia e do poder e influenciam não apenas o inconsciente dos discentes, mas

também o inconsciente dos docentes, direcionando a interação dos atores no ambiente da sala de aula para interesses específicos. Da forma como o processo de ensino de línguas se configura, parece que nós, professores de línguas estrangeiras, estamos no contexto da sala de aula apenas para servir de veículo de sustentação da ideologia e do poder de grupos dominantes. Por exemplo, por que em momento algum, nas aulas observadas, houve questionamento sobre outras questões divergentes daquelas referentes aos aspectos linguísticos? Por que em momento algum houve questionamento sobre as narrativas dominantes, questionamentos sobre questões de classe, raça, gênero, dentre outras categorias sociais? Uma vez que as narrativas dos livros didáticos privilegiam um público que sabe falar várias línguas, que sempre viaja para países distantes, que sempre se veste de jeito diferente, que se expressa de um jeito diferente, alimenta-se de especiarias diferentes, que, muitas vezes, nem conhecemos em nossa própria língua e cultura, por que não poderia ser questionadas essas diferenças?

Recordo-me que, em uma das aulas do professor Henrique, no *warming-up* (aquecimento) foram apresentados vários temas. Sobre os tópicos, prestei atenção especial em dois deles. O primeiro diz respeito à questão de falar outras línguas estrangeiras. Vejamos novamente a quadro abaixo, relacionada aos turnos de fala:

Quadro 19: Excerto 01

Excerto 01
Sobre falar outras línguas ... <i>warming up</i>
<p>1. Teacher: Ok, do you think Marcos can speak italian? 4. Maria: No, ... [risos da aluna e da turma]. 1. Teacher: No, he can't [risos do professor e da turma].</p>

Fonte: compilação do autor, 2021

O docente, com o intuito de fazer os alunos engajarem em pequenos diálogos, antes de iniciar o assunto proposto para a aula, sempre mudava de tópico, caminhava pela sala de um lado para o outro, ora interagindo com os alunos individualmente, ora interagindo com a turma em uníssono, na língua-alvo. Em um momento da interação, o professor pergunta a Maria se Marcos sabe falar italiano. Maria responde que não. Todos na sala acham graça da situação. Talvez o riso tenha sido desencadeado devido ao fato de em nosso contexto ser muito difícil encontrar alunos proficientes em outros idiomas, a exemplo, italiano, francês, espanhol, etc. Dessa forma, o esperado é que Marcos não saiba falar esse idioma!

Apesar de a pergunta do professor parecer ser um questionamento simples, natural e corriqueiro, ela constrói relações sociais de forma assimétrica. Assim, abre margem para refletirmos criticamente sobre o conteúdo dos materiais didáticos, sobre as narrativas ali representadas. Muitas pesquisas, a exemplo daquelas de Ferreira (2014; 2015), Tílio (2006), Nascimento (2016), Santos (2013) e Barros (2013) dentre outras, apontam que os atores representados nos livros didáticos são ricos, brancos, heterossexuais, falam mais de duas línguas e se expressam de forma diferente.

O segundo tópico refere-se às cores. Voltemos, novamente, ao quadro em que consta essa interação.

Quadro 19: Excerto 01

Excerto 01
Sobre a cor favorita ... warming up
<p>1. Teacher: What is your favorite color? 3. Jussara: (aluna parda): Black. 1. Teacher: ooookkkkkaaayyy.</p>

Fonte: compilação do autor, 2021

Ao revisar as cores, o professor pergunta a uma aluna negra qual era a sua cor favorita, ela olha para o professor, reflete e sinaliza a cor preta como resposta. Vi ali uma abertura para uma discussão maior que poderia desencadear na questão racial. Porém, ela não foi questionada sobre o porquê de acolher a cor preta como favorita. O professor apenas sinalizou com um ‘ok longo’ e, tão logo, mudou de tópico. Imediatamente veio-me à mente o fato de que a questão racial, pelo menos na história da constituição de nossa nação, conforme atestam estudos de Fonseca & Fonseca (2018), Guimarães (1995), entre outros, sempre têm sido tratada como um tabu, um assunto controverso que gera desconforto e desconfiança. Talvez esses sentimentos tenham aflorado no imaginário daqueles atores. Talvez, a aluna, que se identifica como negra tenha colocado a questão da cor para induzir à discussão da questão racial. Quem sabe, o professor não quis adentrar nessas questões por receio ao desconforto que a discussão poderia gerar. São apenas pressuposições, porém pressuposições retóricas.

Enfatizo que são apenas pressuposições³⁶ baseadas em minha trajetória de analista crítico de discurso e as faço baseado no que afirma Fairclough (2003), pois uma vez que não podemos ter acesso direto ao que passa na cabeça das pessoas, resta-nos apenas pressupor

³⁶ O próximo capítulo estende essa discussão em pormenores ao abordar a pressuposição como categoria analítica.

com base na observação empírica. Porém, os dados analisados confirmam uma coisa: mesmo em uma turma de maioria negra, com professores negros, a arena da sala de aula ainda se mantém e se constitui como um terreno pouco fértil para a produção da reflexão racial crítica.

3.9 Considerações preliminares

A explanação que fiz no decorrer deste capítulo é plausível, pois ao analisar o discurso dos livros didáticos e a prática pedagógica dos professores, levo em consideração o contexto em que a interação ocorre. É um contexto complexo, composto por vários desejos, várias motivações e vários interesses. É, acima de tudo, um contexto constituído pela maioria negra, advinda de classe social menos favorecida. Pelo que foi aqui exposto, através da análise dos quadros de conteúdos e dos excertos das aulas e levando em consideração os processos de produção e consumo de textos e a concepção de ideologia, chego às seguintes conclusões: tendo em mente os princípios de descrição da sequência didática propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podemos inferir que o discurso do livro didático é um discurso pré-estabelecido que privilegia conteúdos direcionados a um público em especial, o branco, em detrimento de outros, o negro, por exemplo.

Ao adotar a norma padrão, o ensino da língua inglesa segue uma norma que está em conformidade com a forma de se expressar da branquitude: a arte do ‘falar certo’, do ‘falar bonito’. As outras variedades que divergem dessa norma são consideradas erradas e, portanto, ‘esteticamente feias’. Os conteúdos apresentados nesses manuais representam as experiências dos membros da classe hegemônica e direcionam a prática pedagógica dos professores colaboradores ao excluir e invisibilizar identidades raciais de grupos minoritários. Os conteúdos sustentam a hegemonia racial branca não somente pela forma como eles são confeccionados e distribuídos nesses manuais, mas também por meio dos *Grammar Boosters*, explicações adicionais desses conteúdos em que um linguista ou uma linguista branco/branca é a referência para aprofundamento da explicação dos tópicos em questão.

Tudo isso, digo, está a serviço da exclusão de identidades de grupos minoritários. Por um lado, a falta de representatividade da identidade negra nesses livros gera um descompasso de identificação que pode afetar a forma como o negro percebe a si mesmo e ao grupo étnico-racial do qual ele faz parte. Por outro lado, pode estruturar positivamente a autoestima de alunos brancos. Pode gerar também assimetrias nas produções e negociações de significados durante as interações comunicativas na língua-alvo e/ou na língua-materna na sala de aula e

fora dela. O negro, inconscientemente, pode assumir uma postura de sujeição enquanto o branco uma postura de agência.

A pouca representação negra nos livros didáticos e a reprodução do discurso desses materiais nas salas de aula dos professores colaboradores são exemplos e, portanto, frutos da construção ideológica que impõe uma única forma de ver o mundo e que coage os atores negros a assumir um papel subalterno. Mesmo com tantos avanços nas políticas sociais, a exemplo, no campo educativo, a Lei 10.639/2003, as políticas do PNLD, cotas de ingresso nas universidades federais e estaduais, ainda é pouco para rompermos com a força da representação que deslegitima e assola a nossa mente e o nosso corpo. Assim, é necessário que desenvolvamos uma postura racial crítica que nos leve a perceber com mais sensibilidade como as interações que ocorrem em todos os campos sociais, em especial nos eventos da sala de aula, são estruturadas. Essa é uma estratégia de resistência através da qual, penso, podemos obstruir os caminhos ideológicos que sustentam as desigualdades raciais.

Acredito que as muitas pesquisas sobre a operação do racismo, oriundas dos diversos campos sociais, quando ventiladas nos vários contextos sociais e digeridas com reflexão crítica, tornam-se uma fonte imprescindível para a construção de uma base sólida de oposição ao racismo. Os efeitos seriam incisivos para combater o preconceito, a discriminação e a exclusão que afetam os nossos corpos e as nossas mentes. Quem sabe se a diretora à qual fiz alusão em minhas experiências com o racismo no início deste capítulo tivesse lido algo similar ao que agora escrevo, talvez a sua postura teria sido diferente! Ela teria tido a oportunidade de se livrar das amarras que até então a aprisionavam ao mundo da ignorância. Se ela já tivera conhecimento sobre a operação do racismo ou não àquela época é algo difícil de assegurar. Porém, posso afirmar que muitos, talvez aqui ela se enquadra, embora já tenham tido contato com teorias críticas sobre o racismo, não querem adotar uma postura antirracista, acostumaram-se com o ambiente imundo a que foram arremessados; não querem sair dos porões sórdidos em que aprenderam a enxergar a si mesmos de uma forma e aos Outros livres lá fora, de outra. Concluído este raciocínio, passemos agora ao último capítulo que compõe esta tese.

4 A NECESSIDADE DE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O NOSSO LUGAR DE LUTA FRENTE AO RACISMO

Há exatamente quinze anos, assim que o meu filho nasceu, quis comprar um carro. Como seria o primeiro, queria comprar um carro novo, um zero quilômetro. Quando cheguei à concessionária, havia dois clientes brancos negociando com dois vendedores, também brancos. Percebi que eles estavam bem entrosados: os clientes bem concentrados, vendo o interior e o exterior dos carros e os vendedores muitíssimo bem vestidos em lhes explicar cada detalhe dos automóveis. Percebi que havia uma terceira pessoa, uma vendedora. Estava sentada, lixando as unhas. Ao me ver, continuou sentada, exercendo o ato estético. De onde eu estava, não muito longe, sinalizei que queria ver alguns carros, avaliar os preços e as formas de pagamento. No lugar em que ela estava, permaneceu! Apenas sorriu e me falou: - tem esses aí. Já que ela não se levantou, eu mesmo fui me apresentando aos carros. Abria-lhes as portas, verificava-lhes o interior e o exterior. A vendedora, uma mulher branca e jovem, continuava sentada, absorta no processo de polimento das unhas. Quando lhe perguntava algo, me dava apenas algumas informações superficiais. Percebendo que recebia um tratamento diferenciado, agradei-lhe e parti. De lá, ela sorriu e acenou. Já havia terminado o ato de operar os contornos das unhas! A caminho de casa, perplexo, pensava no tratamento que havia acabado de receber. A questão do racismo, àquela época, me passava despercebida. Ao chegar em casa, conversei com a minha esposa, que, também, ficou muito indignada! Posteriormente, liguei para um amigo e contei-lhe a história. Queria dividir o acontecido com mais outra pessoa, pois estava muito angustiado! Ele disse que havia um vendedor naquela concessionária que era seu amigo. Em seguida, ligou para ele e passou o meu contato. No dia seguinte, no primeiro horário, o vendedor apareceu em minha casa. Uma vez que eu já havia visto o carro que queria, fechei o negócio. Quando fui à concessionária retirar o veículo, a atendente de unhas polidas me disse: - Ah, você veio aqui ontem, não foi? - Sim, respondi-lhe, - mas resolvi ligar para [falo o nome do vendedor] e comprar o carro na mão dele porque foi muito educado e me tratou super bem! Dei-lhe as costas e, à mesa do vendedor, prossegui com o processo de assinar os documentos para a retirada do veículo. (**Fonte:** o autor, 2021)

O racismo à brasileira (TELLES, 2003) é ao mesmo tempo cordial, covarde e cruel! Quando entramos em qualquer estabelecimento público ou privado seja para que finalidade for, o nosso cartão de visita, primeiramente, é a cor de nossa pele. Posteriormente, a depender do andamento da conversa, vem a nossa identidade profissional e, por último, a pessoal. Às vezes, as duas últimas são apagadas pelo efeito da primeira. Não descreveria isso o que aconteceu comigo ao entrar na concessionária para comprar o meu primeiro carro zero?

Dessa narrativa, a meu ver, alguns questionamentos merecem consideração: por que a atendente não veio ao meu encontro? Por que teria presumido que eu não tinha poder de compra? O que a levaria a pensar dessa maneira?

Essas perguntas revelam que o Brasil é um país extremamente racista e que há lugares sociais pré-estabelecidos para negros e brancos em nossa sociedade. Revelam também a complexidade inerente à forma como o racismo brasileiro opera. Meus questionamentos não param por aqui: e se fosse outro vendedor que ali estivesse, seria ele também racista? Por existir ali, na concessionária, no momento em que cheguei, três vendedores brancos, seria o estabelecimento racista? Afinal, por que pessoas e instituições tendem a agir dessa forma em relação a nós, negros, na sociedade brasileira?

São apenas suposições, porém suposições ancoradas em minhas experiências reais com o racismo, o que de forma direta, dá às minhas suposições, a meu ver, credibilidade para serem analisadas cientificamente. Afinal, não é isso que as abordagens críticas contemporâneas insistem em afirmar?

As respostas a essas perguntas fazem menção ao racismo não como algo superficial, fruto da imaginação das pessoas ou fruto de ações de instituições individualizadas. Bem ao contrário: atores e instituições fazem parte de um projeto social amplo em que o racismo se assenta como o elemento estrutural da organização da vida social contemporânea.

O racismo, compreendido como um elemento estrutural, é muito complexo, pois age de forma muito sutil, fazendo com que muitas vezes pensemos que o problema se encontra nas pessoas e/ou em instituições.

Como nos admoesta Almeida (2019), pensar o racismo somente pelos vieses individual e institucional é uma forma parcial e ingênua de concebê-lo. O racismo, compreendido por esses vieses apenas, de acordo com esse filósofo, seria muito simples de ser combatido. Por exemplo, na esfera individual, apesar de o racismo, no código penal, ser descrito, ora como crime inafiançável e imprescritível, ora como contravenção ou injúria, na prática, a interpretação do código pode variar, uma vez que o racismo é concebido como algo originário do próprio ator.

Na esfera individual, caso o ato racista seja interpretado como crime, quem o comete deve ser preso em regime fechado. Caso interpretado como contravenção, a pena é mais branda, podendo recair sobre o racista uma prisão simples, multa e/ou condução para um centro de reabilitação em que ele deve aprender a ‘respeitar’ o outro. Na esfera institucional, as políticas de ações afirmativas parecem ser um bom exemplo de ações conduzidas pelo Estado para reparar e/ou sanar o problema da desigualdade social.

Apesar de serem iniciativas importantes que visam ao combate do racismo, Almeida (2019) nos informa que são apenas formas parciais de lidar com o racismo, pois o foco do

problema abrange uma profundidade simbólica maior. Se atores e instituições são vetores imprescindíveis para a produção, a reprodução e a propagação de atos racistas, a origem do racismo se encontra em outra esfera, a estrutural. O racismo como um elemento estrutural vai muito além dos domínios individual e institucional, embora esses domínios façam parte da constituição do racismo. Ele é aprendido através do discurso e antecede a entrada do ator no mundo da linguagem. Assim, conforme nos exortam Almeida (2019) e Ribeiro (2019), as pessoas aprendem a ser racistas, não nascem racistas. Nessa concepção, para combater o racismo, é necessário um conhecimento profundo da forma como ele age para nos constituir como atores racializados. Isso, a meu ver, conforme venho enfatizando nesta pesquisa, passa pelo reconhecimento sobre a forma como temos sido interpretados pelo sistema racista brasileiro.

Para ser efetivo, os efeitos do racismo influenciam o sistema de conhecimento e de crenças que constitui as práticas sociais das quais a nossa cognição depende para se desenvolver. Dessa forma, consciente e/ou inconscientemente, padrões de clivagem de estruturas sociais cristalizadas diversas presentes nas diferentes formas de conhecimento são absorvidos, influenciando a relação que construímos com a suposta realidade social. Esse é, acredito, o ponto chave quando compreendemos o racismo pelo viés estrutural. A realidade social não é, de forma alguma, o que experienciamos, mas apenas uma representação do que compreendemos dela. A realidade social sempre estará além, e é por ela que buscamos a todo o momento. A realidade social pode parecer real para os grupos dominantes, mas para nós que fazemos parte de grupos subalternos, ela ainda não parece real. Parecerá real quando a devida equidade social for alcançada. Isso passa, conforme sinalizei anteriormente, pela compreensão das interpretações construídas nos diversos campos sociais em que interagimos. O primeiro passo é termos consciência crítica da forma como a ideologia age para sustentar desigualdades sociais que beneficiam uns grupos em detrimento dos demais. É essa consciência que vai nos impelir, brancos e negros, em prol de um mundo melhor. É um trabalho árduo, mas imprescindível.

Uma vez que tudo é interpretado e representado, denunciar a arbitrariedade interpretativa/representacionista é essencial para a conscientização dos atores e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As experiências pessoais que abrem todos os capítulos desta pesquisa são uma forma de denúncia de que o racismo existe de fato! A ideologia que sustenta a superioridade da branquitude é materializada literalmente na vida das pessoas. As minhas experiências com o racismo comprovam essa asserção!

Compreendemos, então, que o racismo estrutural precisa urgentemente ser desmantelado. Portanto, cabe a todas as pessoas se engajarem na luta antirracista. Porém, para nos engajarmos na luta antirracista, é necessário conhecer o caminho que devemos trilhar. Dessa forma, cabe a todos nós, professores negros e professores brancos, analistas de discurso críticos [já que estou me posicionando a partir da esfera educacional], expormos as nossas experiências. Se, por um lado, cabe a nós, negros, a denúncia do racismo como um elemento vil, que tenta nos subalternizar a todo custo; por outro lado, cabe a vocês, brancos, a denúncia do racismo como um elemento primordial que fundamenta os seus privilégios, independentemente de suas escolhas e/ou posicionamentos políticos. Fazermos pesquisas nos mais variados campos sociais é uma forma de compreensão das sutilezas ideológicas que instrumentalizam o racismo como estrutura central cujos efeitos materializam-se contundentemente nas relações sociais que estabelecemos uns com os outros, constituindo, dessa forma, o que entendemos por realidade social.

Neste capítulo, para contemplar o terceiro objetivo de pesquisa, **analisar as identidades dos atores colaboradores com o intuito de percebê-las e problematizá-las em relação ao processo de ensino de inglês**, investigarei os dados obtidos por meio de questionários aplicados aos professores colaboradores e aos seus respectivos alunos tendo por base a categoria analítica referente à pressuposição, de acordo com a concepção teórica de Fairclough (2003) e Quadros e Mendes (2018). Primeiramente, analiso o questionário aplicado aos discentes, e, posteriormente, o questionário aplicado aos docentes. Abordo o conceito do racismo e reflito sobre os seus efeitos materiais e imateriais. Enfatizo a necessidade de nos engajarmos como autores de nossas experiências nos diversos lugares sociais em que nos encontramos, em especial, no ambiente da sala de aula. Por fim, discuto a necessidade de uma identidade docente engajada, pois, somente assim, acredito, podemos contribuir para o desmantelamento das ordens sociais simbólicas que nos querem manter presos a posições sociais subalternas.

4.1 Sobre a pressuposição: algumas reflexões

Nessa seção, apresento o conceito de pressuposição, baseado na visão teórica de Fairclough (2003), acrescido das contribuições de Quadro e Mendes (2018). Para situar a discussão que proponho, vinculo o conceito de pressuposição ao de ideologia, pois acredito que a primeiro conceito constitui-se como uma técnica discursiva imprescindível para revelar significados implícitos que a segunda tenta escamotear.

Para a discussão que proponho, parto da compreensão de que a ideologia é a representação da relação que temos com a realidade social. A meu ver, essa compreensão faz toda a diferença para lançar intelegibilidade na forma como agimos no mundo. Portanto, seria essa compreensão uma forma de pressuposição? Quando a pressuposição passa a impactar a maneira como percebemos a nossa relação com o mundo social?

Faircough (2003) apresenta uma resposta plausível a essas perguntas. Ele afirma que nem todas as pressuposições são ideológicas, pois muitas delas não apresentam inferências incisivas capazes de gerar incômodo à suposta 'ordem social'. De acordo com esse linguista, uma pressuposição, para ser ideológica e, portanto, necessária para o dismantelamento de estruturas sociais cristalizadas, deve contemplar uma análise social consistente que aponte, implícita e/ou explicitamente, para a forma como sistemas de conhecimento e de crenças sustentam relações de poder.

Quadros e Mendes (2018, p. 34), por sua vez, ao fazerem referência à pressuposição, afirmam que “é parte de nossa competência semântica apreender certos significados que não estão explicitados, mas são contribuições de determinadas expressões linguísticas ou estratégias de construção disponíveis em nossa língua”.

Se por competência semântica entendemos a materialização do nosso entorno sociocultural, e se nesse entorno certos significados estão ocultos, é justamente porque existe uma realidade social que está além daquilo que conseguimos enxergar. Dessa forma, a pressuposição, conforme asseveram Quadro e Mendes (*op.cit.*), configura-se como um recurso discursivo potente, um meio de se ter acesso à compreensão do que está além daquilo que entendemos por realidade social. Portanto, a compreensão de que a ideologia é a representação da nossa relação com o mundo social adquire todo sentido por esse viés teórico. O constituinte 'representação da nossa relação' funciona como um conteúdo pressuposicional que contém informações suficientes para acreditarmos que o que enxergamos não é o real, mas, sim, uma forma de interpretação social dentre outras ainda não explicitadas.

Para este capítulo, para a análise que proponho, entre as pressuposições elencadas por Fairclough (*op.cit.*), a exemplo, as morais, as proposicionais e as existenciais, pretendo fazer uso das últimas apenas, implementadas pelas informações oriundas dos trabalhos de Quadros e Mendes (2018).

Pressuposições existenciais referem-se, portanto, à materialidade, a coisas que existem, de fato, no mundo social. Quadros e Mendes (*op. cit.*), ao fazerem referência a elas, apresentam algumas técnicas de análise que são imprescindíveis para a compreensão da forma

como essa categoria pode tornar explícitos significados que estão escamoteadas nos aspectos linguísticos por meio de ideologias.

As autoras, ao adotarem a mesma perspectiva teórica de Austin (1990) e Searle (1995), deixam indícios de que quando usamos as palavras, não estamos apenas descrevendo algo no mundo, mas construindo coisas, estamos agindo no mundo social. Isso porque a produção de sentido, seja ela escrita ou falada, sempre carrega consigo outros valores, outros sentidos/significados que não estão explícitos no texto. São esses sentidos que as pesquisadoras cunham como pressuposições ou conteúdos proposicionais. Ainda, segundo elas, uma pressuposição, para existir, deve estar sempre atrelada a um gatilho pressuposicional que geralmente é acionado seja:

i) por meio de verbos (principalmente os aspectuais, pois esses pressupõem a ideia da existência de algo na condição de processo) e de seus substantivos derivados;

ii) por meio de estruturas clivadas cujos constituintes podem exercer a função ora de sujeito e/ou ora de complemento;

iii) por meio de orações e sintagmas adverbiais de tempo, lugar e/ou finalidade e;

iv) por meio de expressões de repetição, como, ‘novamente’, ‘de novo’, ‘pela segunda vez’, entre outros.

Segundo Quadros e Gomes (*op. cit*), todos esses gatilhos pressupõem a existência de alguma estrutura, e/ou elemento social na condição de processo que é acionado no momento em que o gatilho é disparado. Por exemplo, tratando da questão do racismo no Brasil, em sua pesquisa de doutoramento intitulada “A construção de identidades étnico-raciais: uma análise discursiva do racismo no Brasil”, Silva (2009), ao defender a tese de que ‘no Brasil o discurso de harmonia étnico-racial mascara práticas discursivas e raciais discriminatórias e racistas seculares que constroem identidades subalternas para os negros’, ratificou o fato de a sociedade brasileira ser racista. Aqui, o verbo ratificar presente na oração “Silva ratificou o fato de que a sociedade brasileira é racista” é o gatilho pressuposicional. Esse gatilho, por sua vez, aciona uma série de informações não explicitadas, a saber: ao apresentar argumentos convincentes, comprovando a sua tese, a pesquisadora não apenas dirime quaisquer dúvidas sobre a existência do racismo no Brasil, mas também apresenta apontamentos relacionados à interferência dessa estrutura nas relações dos atores sociais, nos sistemas de conhecimento e de crenças e, por conseguinte, na forma como essas pessoas compreendem o seu entorno social.

Ora, essas pressuposições somente podem ser feitas baseadas no fato de a sociedade brasileira ser racista, conforme atesta a pesquisa de Silva (*op. cit.*). Elas, as pressuposições, estão intimamente associadas aos efeitos implícitos de produção de significados acionados pelos gatilhos pressuposicionais. Ao serem disparados, captam os efeitos de estruturas macrossociais, transportando-os para as interações que acontecem em eventos específicos nos quais interagimos quotidianamente. As pressuposições, por essa perspectiva, acredito, constituem-se como mecanismos imprescindíveis para a desconstrução e desmantelamento de quaisquer contextos em que a desigualdade opera, seja ela de que natureza for. Pois, assim como asseveram Quadros e Gomes (*op. cit.*), “reconhecer e empregar os gatilhos pressuposicionais é uma competência importante que permite aos falantes do português brasileiro tanto escaparem de armadilhas quanto criarem argumentos mais difíceis de refutar”.

O exposto nessa seção mostra que a compreensão de nossa existência não é um trabalho fácil, é um trabalho que requer do pesquisador um mínimo de conhecimento sobre teoria social: como os diversos campos são influenciados pelo efeito da ideologia e do poder e como eles podem vir a ser veículo de propagação de pontos de vistas particulares. As pressuposições que teço neste capítulo, portanto, não são inferências ingênuas que partem de uma tábula rasa, mas do conhecimento teórico formado durante esta pesquisa e corroborado por minhas experiências práticas – como sujeito e docente – em confronto com o racismo.

Em respostas às perguntas que abrem esta seção, eu diria que a compreensão da ideologia como representação de nossa relação com o mundo é uma forma de pressuposição que impacta positivamente a nossa existência, pois apresenta outras alternativas interpretativas do nosso entorno social. Essa compreensão está ancorada no fato de que o racismo, como algo que parte do simbólico para o real, ao influenciar a forma como percebemos a realidade, provoca sintomas sociais que estão diretamente ligados a toda sorte de desigualdade baseada na raça, sejam elas cultural, política e/ou econômica.

Por esse viés ideológico, e levando em conta o lugar de onde falamos e de onde pesquisamos, é bem provável que a sala de aula de línguas não esteja inune aos efeitos do racismo. Posto isto, passemos, então, à análise e à discussão dos dados.

4.2 Análise e discussão dos dados

Conforme apresentado no capítulo metodológico, o questionário aplicado aos discentes consta de duas partes: a primeira é referente a questões socioeconômicas e a segunda, a questões socioeconômicas relacionadas à educação. A divisão do questionário em duas partes

foi necessária para lançar inteligibilidade sobre a forma como esses atores compreendem a sua relação com o mundo social e como essa compreensão pode moldar as possibilidades futuras desses atores, possibilidades essas referentes à agência pessoal, profissional e social. Isso, de acordo com o meu entendimento, é fator crucial quando abordamos a questão do racismo, pois para haver agência, conforme salientado na seção anterior, é necessário o reconhecimento da forma como temos sido interpretados no contexto brasileiro racista. Concluído esse raciocínio, apresento algumas questões do questionário para, posteriormente, passarmos à análise. Ressalto, portanto, que foram selecionadas apenas as perguntas que estão associadas à categoria da pressuposição. As demais, por não se enquadrarem nesta categoria de análise, não foram levadas em consideração.

Sobre a primeira questão, referente à forma como os alunos colaboradores se autodeclararam com respeito à cor de sua pele (raça/etnia), de acordo com a nomenclatura do IBGE (branco, pardo, preto, amarelo e indígena), obtive as seguintes respostas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 22: autodeclaração

Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Branco	Raça Humana
22 alunos	05 alunos	03 alunos	02 alunos	06 alunos	01 aluno

Fonte: compilação do autor, 2021

Em resposta à primeira pergunta, observamos que 22 colaboradores autodeclararam-se pardos, 05 autodeclararam-se negros, 03 autodeclararam-se amarelos, 02 autodeclararam-se indígenas, 06 autodeclararam-se brancos e 01 autodeclarou-se raça humana³⁷. Vale aqui ressaltar que autodeclaração não significa necessariamente autoidentificação. A autodeclaração, neste caso, e de acordo com as categorias ofertadas pelo IBGE, baseia-se na pigmentação da pele, enquanto a autoidentificação refere-se à forma como os processos intersubjetivos influenciam aqueles intrasubjetivos.

Nos campos da psicanálise e da psicologia social, de acordo com pesquisas realizadas por Souza (1983), Schucman (2012) Braten (1998), Gopnik e Meltzoff (1993), entre outros, os processos intersubjetivos influenciam à forma como a nossa subjetividade é construída. São esses processos que constituem a intrasubjetividade, os diversos dilemas, as diversas controvérsias, enfim, as lutas internas que constituem a percepção que temos de nós mesmos.

³⁷ Sobre ‘raça humana’, elaborarei um estudo, posterior a conclusão desta tese, para uma problematização mais acurada desse conceito, uma vez que considero necessária uma discussão pormenorizada sobre essa ideologia: suas reais interferências nas relações dos atores sociais.

Uma vez que essa discussão não é escopo central desta pesquisa, embora tenha consciência de que o processo de construção social das raças passa pelo crivo da psicanálise e da psicologia social, justifico a opção pelo uso das categorias elencadas pelo IBGE, como recurso analítico.

De posse dessas informações, passo ao item seguinte em que analiso e discuto a relação entre educação e identidades sociais de classe e de raça.

4.3 Identidades de classe e de raça e desigualdade social

Borges (2019) e Almeida (2019) ratificam o fato de que a ideologia racista tem tido um papel fundamental para a reprodução das desigualdades sociais no contexto brasileiro. Almeida (*op.cit*, p. 40) é imperativo ao afirmar que no Brasil “o racismo só consegue se perpetuar se for capaz de produzir um sistema de ideias que forneça uma explicação racional para a desigualdade racial”. Borges (*op.cit*, p. 40), por sua vez, atesta que:

Acreditar que o elemento de classe não está informado pelo contexto e pelo elemento racializado e colonial da sociedade brasileira é invalidar que negros são 76% entre os mais pobres no país, que três em cada quatro negros estão presentes entre os 10% com a menor renda do país ou que, em 2015, negros recebiam, em média, 59,2% do rendimento dos brancos, mesmo com as políticas afirmativas e de incentivo implementadas nos últimos anos.

Esses autores denunciam a desigualdade social no contexto brasileiro, ao sugerir que o racismo é um tipo de tecnologia que acoplada à economia, gera exclusão em massa. O conjunto de ideias do qual faz menção Almeida (*op. cit*) não poderia ser criado e perpetuado sem o auxílio da imprensa tecnologizada. Afinal, não é isso o que sucede diariamente quando temos nossos lares invadidos pelos noticiários policiais em que o nosso povo é constantemente sub-representado como criminoso? Não é isso o que sucede nas telenovelas brasileiras e nos filmes estrangeiros (principalmente os estadunidenses) e nacionais em que somos em maioria invisibilizados e quando aparecemos, somos, na maioria das vezes, representados exercendo papéis subalternos?

Adichie (2009) alerta sobre o perigo da história única. Essa escritora chama atenção para o fato da constante representação de um povo e/ou grupo, ora exercendo determinada função, e/ou ora sendo constantemente associado a determinados comportamentos divergentes da ordem e a determinadas atitudes ilícitas. Essa constante representação, de acordo com Adichie (*op. cit.*), faz com que acreditemos que aquele povo e/ou aquele grupo é aquilo e somente aquilo que contam sobre eles. É exatamente esse sistema de representação que é responsável pela construção do sistema de conhecimento e de crenças que, por sua vez, fornece uma explicação racional para a desigualdade social no Brasil. É esse sistema de

conhecimento e de crenças, acredito, que ratifica a presença do racismo e a sua materialidade implicada nos números apresentados anteriormente por Borges (*op. cit.*). Apresentado esse raciocínio, pergunto: o que tudo isso tem a ver com os dados apresentados na seção anterior?

Os dados contidos no questionário aplicado aos discentes colaboradores desta tese ratificam o fato de que, no Brasil, a meu ver, raça e classe são categorias que estão intrinsecamente associadas: a primeira interfere na segunda de forma direta. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2014), na sociedade brasileira, os pardos e pretos encontram-se na mesma situação socioeconômica, não havendo diferença consubstancial nos quesitos relacionados a emprego, moradia, saúde, educação e saneamento básico. Dessa forma, os pardos e os pretos são categorizados pelo referido Instituto como negros.

4.4 Educação e identidades de raça e de classe

O exposto na seção anterior abre margem para inferirmos que há uma intrínseca relação entre raça, classe e desigualdade social no Brasil. Com base nessa pressuposição, prestemos atenção às informações contidas no quadro 23, 24 e 25 e as discussões delas derivadas para, em seguida, termos algumas reflexões sobre a necessidade de uma formação docente crítica.

Em resposta à segunda pergunta, quando questiono sobre a situação socioeconômica dos alunos, no quesito referente à profissão de seus pais, obtenho as seguintes informações:

Quadro 23: Situação socioeconômica familiar

Aluno (a) (Identificação)	Profissão dos pais	Estrutura da Família
Pardo	Pai: lavrador / Mãe: dona de casa	10 pessoas
Parda	Pai: lavrador / Mãe: lavradora	05 pessoas
Preto	Pai: lavrador / Mãe: lavradora	13 pessoas
Preta	Pai: técnico em alimentos / Mãe: professora	04 pessoas
Preta	Pai: servente de pedreiro / Mãe: doméstica	05 pessoas
Preto	Pai: agricultor / Mãe: agricultora	14 pessoas
Preto	Pai: segurança / Mãe: bombeira civil	07 pessoas
Amarela	Pai: lavrador / Mãe: dona de casa	07 pessoas
Amarelo	Pai: lavrador / Mãe: dona de casa	05 pessoas
Amarelo	Pai: pedreiro / Mãe: dona de casa	06 pessoas
Raça Humana	Pai: lavrador / Mãe: dona de casa	04 pessoas
Branco	Pai: autônomo / Mãe: autônoma	05 pessoas

Branco	Pai: lavrador / Mãe: lavradora	05 pessoas
Branco	Pai: frentista / Mãe: secretária	04 pessoas
Branca	Pai: lavrador / Mãe: lavradora	07 pessoas
Branco	Pai: desconhecido / Mãe: servente	02 pessoas
Branco	Pai: motorist / Mãe: professora	05 pessoas
Parda	Pai: lavrador / Mãe: lavradora	06 pessoas
Parda	Pai: lavrador / Mãe: professora	04 pessoas
Pardo	Pai: lavrador / Mãe: lavradora	08 pessoas
Pardo	Pai: gari / Mãe: faxineira	04 pessoas
Pardo	Pai: taxista / Mãe: professora	06 pessoas
Parda	Pai: lavrador / Mãe: dona de casa	04 pessoas
Pardo	Pai: lavrador / Mãe: lavradora	11 pessoas
Parda	Pai: lavrador / Mãe: lavradora	04 pessoas
Parda	Pai: lavrador / Mãe: dona de casa	05 pessoas
Pardo	Pai: lavrador / Mãe: lavradora	05 pessoas
Parda	Pai: lavrador / Mãe: lavradora	05 pessoas
Pardo	Pai: ---- / Mãe: secretária	04 pessoas
Parda	Pai: motorist / Mãe: microempresária	04 pessoas
Pardo	Pai: comerciante / Professora	04 pessoas
Parda	Pai: pedreiro / Mãe: dona de casa	06 pessoas
Parda	Pai: marceneiro / Mãe: dona de casa	03 pessoas
Pardo	Pai: lavrador / Mãe: lavradora	05 pessoas
Parda	Pai: lavrador / Mãe: dona de casa	05 pessoas
Pardo	Pai: falecido / Mãe: dona de casa	04 pessoas
Pardo	Pai: lavrador / Mãe: dona de casa/diarista	04 pessoas
Indígena	Pai: mecânico / Mãe: dona de casa	05 pessoas
Indígena	Pai: agricultor / Mãe: dona de casa	03 pessoas

Fonte: compilador do autor, 2021

Observando os dados contidos no quadro 23, sobre as informações socioeconômicas desses atores, vemos que as profissões de seus pais, e não estou aqui avaliando valor social ou dignidade da ocupação, são aquelas que exigem muita força física e menos trabalho que demanda formação acadêmica e/ou estudos especializados. Isso, de certa forma, penso, ratifica o legado deixado pelo processo da escravidão no território brasileiro, por meio de uma reestruturação política e social pós-abolição de modo a manter os recém-abolidos e seus descendentes em posições subalternas.

As pesquisas realizadas por Flauzina (2006), Lima (1981) e Moura³⁸ (1986) denunciam o real interesse que havia por trás do planejamento do processo político de abolição da escravidão no Brasil. Esses sociólogos atestam que as três principais correntes políticas que protagonizaram a vida social em meados do século dezenove (a exemplo, os imigrantistas, os abolicionistas e os emancipacionistas) apesar de divergirem em muitas de suas propostas, tinham um interesse político comum: o de manter os negros em posições marginalizadas.

Ainda sobre isso, Ribeiro (2019), Borges (2019) e Almeida (2019) afirmam que as leis promulgadas antes do período da abolição - a exemplo a Lei 601 de 18 de setembro de 1850, conhecida como a Lei de Terras que desapropriava os negros de suas terras, permitindo a ocupação delas apenas pelo processo de compra e venda; as leis imigrantistas, a exemplo, aquelas que facilitavam não apenas a imigração européia para o Brasil, mas também que ofertavam ao europeu imigrado crédito, financiamento, moradia, etc. - foram políticas centrais do Estado brasileiro, essenciais para o enriquecimento da elite branca brasileira e do europeu naturalizado no Brasil. Foram leis contundentes e, portanto, necessárias para a marginalização de nosso povo, forçando a permanência maciça de nossa gente no trabalho no campo (mesmo depois da abolição da escravidão, em condições análogas ao período escravocrata) e forçando também a nossa entrada (principalmente após a abolição) no mercado informal em que passamos a desenvolver todos os tipos de profissões mal remuneradas, muitas delas não regulamentadas por qualquer legislação trabalhista específica, como durante muito tempo acontece e ainda acontece com o trabalho doméstico.

Dessa forma, houve naquele tempo, de acordo com os estudos realizados por Seyferth (2002) e por Ianni (2008), um total descaso do Estado para com os negros recém-abolidos, ficando esses relegados a sua própria sorte. Ainda, de acordo com esses historiadores, a situação socioeconômica dos negros na contemporaneidade é reflexo dos resquícios herdados no período colonial.

Na mesma linha de raciocínio, Oliveira (2016, p. 254) afirma que as desigualdades sociais entre brancos e negros na sociedade brasileira são fruto do legado colonial escravocrata. Sobre essa questão, o pesquisador alerta,

Os anais da história nos revelam que foram anos de silêncio, ou melhor, um século de apagamento e de ocultamento das injustiças sofridas pelos negros pós-abolição da escravidão [...]. Esse modelo de reprodução da desigualdade ainda vigora nos dias atuais como sendo a estrutura normal e

³⁸ Para maiores informações, ler os trabalhos, na íntegra, de Ana Luiza Pinheiro Flauzina; Lana Lage da Gama Lima e Clóvis Moura, citados nas referências.

fundante das relações sociais no Brasil. Ainda hoje, uma rápida olhada nas faxineiras dos grandes *shopping centers* espalhados pelo país nos mostra que, na sua maioria, as limpadoras das praças de alimentação, por exemplo, ainda são pessoas negras, também o são os “flanelinhas” que guardam os carros pelas ruas, sem falar de grande parte das domésticas e babás. Essa estrutura não parece abalar e muito menos comover a Casa Grande de tal forma que ela foi se cristalizando ao longo da história do Brasil.

Diante do exposto, podemos chegar à conclusão de que os dados contidos no quadro 21 parecem ser consequência dos mais de 133 anos que marcaram a abolição da escravatura no Brasil, período marcado majoritariamente pela omissão do estado brasileiro em produzir leis efetivas para a nossa inclusão nos setores da economia, da política, da educação, dentre outros.

Da análise do quadro 21, podemos deduzir que embora tenhamos superado muitas barreiras sociais, fruto de nosso protagonismo na esfera política, os dados demonstram que o estado brasileiro ainda nos deve muito! Ainda não pagou a dívida secular em relação a nós, negros, conforme ratificam os resultados das pesquisas realizadas por Oliveira (*op. cit.*), Ribeiro (*op. cit.*), Borges (*op. cit.*) e Almeida (*op. cit.*). Dessa forma, os dados contidos no quadro 21 nos incentivam a seguir em frente, denunciando e expondo as feridas a nós infligidas, exigindo a devida reparação social por séculos de atrocidades materiais e simbólicas contra a nossa gente!

Porém, analisando as respostas à pergunta de número 03, sobre os estudos, os dados apresentam um alento, uma esperança de que podemos estar vivenciando um momento de transição na história da sociedade do sudoeste da Bahia: uma mudança social caracterizada pela conscientização de nossa gente sobre o lugar a nós reservado e a importância da educação para a busca por melhorias em nossas condições de vida. Isso é ratificado pelo fato de, nas repostas dos alunos à questão relacionada ao turno de estudo, enquanto alunos da educação básica, fundamental e média, apenas dois [um preto e um pardo] afirmarem que cursaram a ensino médio no turno noturno. Atentemos às respostas desses dois alunos no quadro seguinte:

Quadro 24: Informação socioeconômica e educação

Aluno (a) (Identificação)	Enquanto aluno da educação fundamental e média, você estudou em qual turno (matutino, vespertino ou noturno)?
Preto	Resposta: educação fundamental, no turno matutino e o ensino médio, no turno noturno
Pardo	Resposta: estudei o ensino fundamental no matutino e vespertino e o ensino médio, todo noturno.

Fonte: Compilação do autor, 2021

Ainda, quando questiono sobre a necessidade de haver trabalhado, enquanto estudantes da educação básica, para ajudar nas despesas de casa, a maioria responde que não, exceto 12 alunos que tiveram que trabalhar para se sustentar, desonerando, dessa forma, os seus pais. O quadro abaixo apresenta as repostas desses alunos:

Quadro 25: Informação socioeconômica e educação

Aluno (a) (Identificação)	Em algum momento, como aluno da educação fundamental e média, você teve que trabalhar para ajudar na renda familiar?
Pardo	Resposta: sim
Amarela	Resposta: desde os meus 16 anos
Preta	Resposta: sim
Pardo	Resposta: comecei a trabalhar no ensino fundamental quando tinha treze anos, a partir daí, trabalhei sempre todo o meu ensino médio. Só parei para cursar minha faculdade, esse ano.
Pardo	Resposta: sim
Amarelo	Resposta: Trabalhei a partir dos 13 anos para o meu próprio sustento.
Pardo	Resposta: sim
Pardo	Resposta: sim, trabalhei no fundamental durante o primeiro ano pela manhã, nono ano e o médio, trabalhei durante sete meses, pela tarde.
Pardo	Resposta: sim, quando meus pais separaram, eu comecei a ajudar minha mãe financeiramente.
Pardo	Resposta: sim
Pardo	Resposta: No ensino médio, nos últimos dois anos fiz estágio da IELL – Instituto Evaldo

	Lopes. Contribuiu na renda familiar.
Pardo	Resposta: sim

Fonte: Compilação do autor, 2021

Esse fato, aqui no interior da Bahia, na região Sudoeste, lugar em que a UNEB, Campus VI atua, até certo tempo atrás era algo muito comum, pois as famílias de classe social menos favorecidas, especialmente aquelas oriundas do campo, devido ao fato da dificuldade do acesso à educação pública, conforme atestam pesquisas realizadas por Leite (1999) e Molina (2010), não enxergando muitas opções que pudessem resultar em melhoria de suas situações socioeconômicas, eram obrigadas a cuidar de sua própria subsistência, compreendendo-a como prioridade. Visto que essas famílias eram bastante numerosas, havia a necessidade de todos se empenharem pela busca do sustento. Assim, era importante para essas famílias que os seus filhos também colaborassem, seja lavrando a terra, seja trabalhando em qualquer outro ofício para ajudar nas despesas de casa.

Uma vez que algumas políticas públicas educacionais, em certa medida, têm alcançado a realidade de muitas comunidades do campo, conforme afirmam pesquisas realizadas por Dalmaz (2017), Leite (*op. cit.*), Molina (*op. cit.*) e Santos (2017), entre outras, é bem provável que houve uma mudança de atitude dessas famílias. O fato de, agora, os pais insistirem para que os seus filhos estudem é algo promissor. O contato mais direto dessas famílias com as escolas, as notícias que chegam até a casa dessas pessoas através do rádio, da televisão ou de computadores e celulares estão despertando nesses atores a vontade de encontrar na educação um horizonte promissor. Se os pais não puderam estudar devido às situações econômicas insuficientes [entre outros empecilhos] que, de certa forma, dificultavam ainda mais o acesso à educação formal, insistem que seus filhos o façam. Analisemos, sobre isso, os relatos de alguns alunos com base na última questão do questionário, relacionada ao lugar do estudo em suas vidas e porque escolheram fazer Letras Inglês e Literaturas na UNEB. No subtítulo seguinte trato dessa questão com mais detalhe.

4.5 Investimento na aprendizagem de inglês: desejo por legitimidade e reconhecimento social.

Conforme apresentado anteriormente, a análise que proponho nesta seção baseia-se no conceito de pressuposições existenciais realizadas por meio dos conteúdos pressuposicionais. De acordo com os pressupostos teóricos advindos do campo da ADC, para fazermos uma análise social consistente, uma vez que é nos aspectos linguísticos que estão implicadas as

questões sociais de ordem mais amplas, devemos encontrar o equilíbrio entre a materialidade linguística e a simbologia que dá forma a essa materialidade.

É justamente isso que procuro fazer ao analisar os relatos dos alunos colaboradores desta pesquisa, referente à última questão do questionário. Visto que todas as respostas à última pergunta apresentam quase a mesma ideia, optei, para evitar redundância, por alguns relatos que acredito contemplar o objetivo a que este capítulo pretende elucidar, **analisar as identidades dos atores colaboradores com o intuito de percebê-las e problematizá-las em relação ao processo de ensino de inglês**. Dito isso procedamos à análise.

(1) Meus pais sempre me incentivaram a estudar e eu quero dar uma vida melhor aos meus pais. Eu sempre gostei de inglês e sempre tive muita afinidade com a língua (**relato de um aluno negro, Intermediário 01**).

(2) Na universidade e na nossa casa também [sobre a necessidade dos estudos para crescimento pessoal e social] é o jeito como os pais ensinam o filho. A escolha [do curso Letras Inglês e Literaturas] foi porque sempre quis aprender inglês e depois que entrei no curso, eu percebi que quero ser professor também (**relato de um aluno pardo, Básico II**).

(3) Eu acho o estudo muito importante para o crescimento do ser humano e para dar uma condição financeira melhor. Acredito que o estudo me dará oportunidades de trabalho e isso é muito bom. Escolhi Letras com Inglês porque eu acho importante aprender uma segunda língua e também porque eu necessitava de um curso a noite, então entre as que estavam disponíveis, Inglês foi a que mais me identifiquei (**relato de um aluno pardo, Básico II**).

(4) Meus estudos são o caminho para que eu alcance os meus objetivos de vida, pois o conhecimento abre mais portas e aponta para mais e melhores oportunidades. Escolhi Letras Inglês, pois era a única coisa que eu sabia fazer e o curso mais próximo, pois a minha mãe não iria me sustentar longe de casa e nem pagar uma faculdade particular (**relato de uma aluna preta, Básico II**).

(05) Eu cresci ouvindo da minha família que o estudo (superior em especial) era o que garantia o meu futuro, me daria dignidade, trabalho e *status* social (...). Depois de alguns anos trabalhando, senti a vontade de concorrer ao curso de inglês na faculdade por ter interesse na língua. Hoje, já trabalhando como professora de inglês, gosto muito dessa área (**relato de uma aluna negra, Intermediário I**).

Nos relatos de número 01 a 05, os alunos expõem a importância dos estudos em suas vidas bem como o motivo que os levou a fazer Letras Inglês e Literaturas na UNEB Campus

VI. Para a análise desses relatos, usarei os conteúdos pressuposicionais, na forma de aspectos linguísticos como a **oração, o adjetivo, o advérbio, a locução verbal e a clivagem**.

Por exemplo, a locução verbal “incentivaram a estudar” (relato 01) quando associada ao advérbio de frequência ‘sempre’ (relato 01), evidencia a importância de alguma coisa que é realizada pelo complemento verbal da locução: o estudo. Ainda, levando em consideração o sujeito da locução verbal “incentivaram a estudar” (relato 01) e o advérbio de modo contido na sentença clivada “é o jeito como os pais ensinam os filhos” (relato 02), e da oração “eu cresci ouvindo da minha família que o estudo (superior em especial) era o que garantia o meu futuro, me daria dignidade, trabalho e *status* social” (relato 05), podemos pressupor que há, por parte dos pais desses atores, uma preocupação em dar a eles condições materiais e cognitivas necessárias para que possam estudar e, assim, terem a possibilidade de alcançar um futuro diferente, promissor.

Esses gatilhos, quando acionados, explicitam a importância da família como fonte de incentivo ao aluno, em relação ao lugar dos estudos em suas vidas, assim como a pressuposição de que a formação acadêmica lhes trará melhorias econômicas. O primeiro, o segundo e o quinto relato trazem de forma explícita a importância do incentivo da família na educação dos filhos. Dos outros, embora essa informação não esteja explícita, há margem para fazermos a mesma inferência.

Podemos também pressupor desses relatos que o foco nos estudos, por parte dos alunos e de suas famílias, de certa forma, é resultado de reconhecimento de uma condição social estigmatizada, desprovida de prestígio que, há séculos, nos têm mantido em uma condição social subalterna. Condição essa, fruto de uma complexa rede discursiva construída no período colonial, reconfigurada no período pós-abolição e que se arrasta até o momento atual, empurrando o nosso povo para aquele lugar, descrito por Bauman (2005, p. 45) como “espaço ainda mais abjeto, abaixo do fundo” em que “nele caem [...] as pessoas que têm negado o direito de reivindicar uma identidade distinta da classificação atribuída e imposta”.

Numa sociedade de rápidas transformações sociais, altamente tecnologizada e de intensa competição, a família, como instituição social, não deve ser compreendida como ente alheio às mudanças sociais. Os colaboradores desta tese e suas famílias conseguem enxergar a educação como um meio para romper com o estigma social para alcançar algo promissor.

Por exemplo, o gatilho pressuposicional em forma do adjetivo ‘melhor’ em “vida melhor” (relato 01), “condição financeira melhor” (relato 03) e “melhores oportunidades” (relato 04) implica que os alunos não estão satisfeitos com as condições de vida que têm hoje,

por isso encontram nos estudos, em especial, na aprendizagem de inglês, a possibilidade de uma mudança, para uma vida melhor. Isso nos leva à segunda parte da pergunta sobre o motivo de aprender inglês.

Sobre essa questão, analisemos os gatilhos pressuposicionais em forma de oração, contidos nos excertos dos relatos apresentados anteriormente:

“[...] eu sempre gostei de inglês e sempre tive muita afinidade com a língua [...]” (relato 01)

“[...] a escolha (do curso Letras Inglês e Literaturas) foi porque sempre quis aprender inglês e depois que entrei no curso, eu percebi que quero ser professor também [...]” (relato 02);

“[...] eu acho o estudo muito importante para o crescimento do ser humano e para dar uma condição financeira melhor. Acredito que o estudo me dará oportunidades de trabalho e isso é muito bom [...]” (relato 03);

“[...] meus estudos são o caminho para que eu alcance os meus objetivos de vida, pois o conhecimento abre mais portas e aponta para mais e melhores oportunidades [...]” (relato 04);

“[...] o estudo (superior em especial) era o que garantiria o meu futuro, me daria dignidade, trabalho e *status* social [...]” (relato 05)

Esses gatilhos, quando acionados, tornam explícito o fato de que a aprendizagem de inglês pode trazer vantagens materiais e simbólicas. Dessa forma, tendo em vista que a aprendizagem de uma língua estrangeira engaja as identidades de aprendizes, podemos pressupor que a escolha do curso não ocorreu apenas por afinidade, mas pelo desejo por reconhecimento social, por legitimação, por melhores condições de vida, conforme atestam pesquisas de Norton e Toohey (2002), Mastrella (2007) e Souza Dias (2013).

Todos os colaboradores querem estudar, entendem a importância da educação para o seu crescimento social e pessoal. Isso é bem evidente nos relatos apresentados até aqui. Apenas um aluno escolheu o curso de inglês como segunda opção e não apresentou justificativa. Exceto esse aluno, todos os outros colaboradores compreendem a educação de forma geral como um instrumento de empoderamento: "garantir meu futuro".

Mesmo alguns que não se sentiam, a princípio, motivados pelo fato de fazer licenciatura, no decorrer do curso, desenvolveram o interesse pelo idioma e o desejo pela profissão de professor. Os relatos, a seguir, comprovam essa asserção, vejamos:

(06) Estudar é sempre muito prazeroso para mim [...]. Sobre escolher o curso, eu fiz o vestibular aleatório, sem intenção de passar, coloquei a opção

por ser noturno para conciliar com o trabalho. Todavia, depois que comecei o curso, me apaixonei. (**relato de uma aluna amarela, intermediário I**)

(07) A educação é algo primordial em minha vida, sempre gostei de estudar [...]. Escolhi Letras com Inglês por que sempre gostei de inglês. (**relato de uma aluna parda, Básico II**)

(08) Sempre priorizei os meus estudos [...], primeiramente minha vontade era imensa de entrar em uma faculdade de inglês e aprender a falar inglês e outro motivo é a ampla necessidade de falantes de inglês no mercado de trabalho o que me levou a escolher este curso. (**relato de uma aluna parda, Intermediário I**)

(09) Estudo em primeiro lugar. Escolhi inglês porque me identifiquei e gostava [...]. Esse gosto se intensificou quando fiz amigos no exterior pelas redes sociais. (**relato de um aluno raça humana, Intermediário I**)

(10) Em primeiro lugar, meus estudos são meu futuro e dele não abro mão. Escolhi esse curso, pois já trabalho na área e acabei de desenvolver um amor pelo inglês. (**relato de um aluno preto, Básico II**)

Pela análise dos relatos, podemos pressupor que os alunos colaboradores veem no curso a possibilidade de aprender inglês como um recurso de empoderamento e ascensão social, uma vez que a língua inglesa na sociedade brasileira configura-se como um bem simbólico de prestígio. Há a possibilidade de os colaboradores conseguirem, através da aprendizagem dessa língua, benefícios sociais materiais e simbólicos, por exemplo, mais respeito e mais prestígio, advindos da futura profissão como professores de inglês, dentre outros desdobramentos profissionais que o curso pode ofertar. É dessa forma que os alunos colaboradores compreendem a sua atual relação com o mundo social, resistindo a posições pré-determinadas [conscientes ou não do processo de exclusão] ao projetar possibilidades para um futuro melhor.

Concluída esta análise, surge uma pergunta: qual deve ser a postura do professor de línguas frente a essa aparente realidade social? Nos tópicos seguintes, buscaremos responder esse questionamento.

4.6 Consciência Linguística Crítica, Agência e Ensino Emancipatório

Pela análise dos questionários aplicados aos docentes, entendemos que a educação não pode ser desvinculada de questões identitárias, tais como aquelas de classe e de raça. Assim, devemos pensar a forma como situamos a educação de nossos alunos e a maneira como negociamos as relações de poder no ambiente da sala de aula. Dessa asserção, devemos

considerar alguns pontos importantes que serão abordados nas subseções que seguem. Esses pontos são imprescindíveis para lançar inteligibilidade sobre a último objetivo que norteia esta tese: **analisar as identidades dos atores colaboradores com o intuito de percebê-las e problematizá-las em relação ao processo de ensino de inglês**. Os pontos são três:

i) devemos, como professores de línguas, nos reconhecer como parte de um grupo étnico-racial;

ii) devemos pensar as nossas aulas, tendo em mente as experiências de raça e de classe de nossos alunos e;

iii) devemos situar as nossas práticas pedagógicas e refletir sobre elas, levando em conta a forma como as relações de poder estruturam nos eventos nos quais interagimos.

Tudo isso, a meu ver, passa pelo crivo de uma consciência linguística crítica.

4.7 Consciência Linguística Crítica e Educação

Os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica nos brindam com o construto da Consciência Linguística Crítica (CLC) que, de acordo com Clark *et al* (1991, p. 47), nasce das experiências sociais dos atores e atinge o seu apogeu quando esses atores tornam-se capazes de refletir criticamente sobre suas experiências sociais.

Nesta pesquisa, conforme tenho ratificado várias vezes, dentre os diversos campos que compõem a sociedade, o educacional é a arena para aplicação da CLC. Sobre ela, Fairclough (1992, p.03) assevera que “é um pré-requisito para a cidadania democrática (...) e deve, portanto, ser vista como um direito dos cidadãos”. Dessa forma, o campo educacional configura-se como uma arena promissora para o empoderamento e ressignificação de identidades sociais estigmatizadas.

O entendimento crítico da linguagem implica o reconhecimento do discurso como prática social, como construtor de posições sociais. Ao mesmo tempo, requer também que sejamos capazes de identificar essas posições imbricadas nas relações de poder e ideologia e que saibamos usar o ‘potencial linguístico’ para agirmos com autonomia, enfrentando e desarticulando estigmas que nos querem prender aos grilhões da violência simbólica e física, conforme asseveram Janks & Ivanic (1992, p. 322). Dito isto, ratifico a importância de uma educação antirracista para o nosso empoderamento e para o empoderamento daqueles atores que fazem parte de grupos minoritários que divergem do universo da hegemonia racial branca. O próximo tópico trata desse assunto.

4.8 Teoria Racial Crítica e Ensino de Línguas: alguns apontamentos

A Teoria Racial Crítica (TRC) é um construto teórico, fruto das experiências raciais de grupos minoritários que sofrem violência física e simbólica. Surgiu nos Estados Unidos, na década de 70, durante o processo da reforma racial. Em seus primórdios, de acordo com Bell & Freeman (1970), a TRC esteve alinhada ao campo jurídico, porém, posteriormente, Ladson-Billing e Tate (1995) introduziram-na no campo educacional por entenderem que essa esfera é uma arena fértil de produção, ratificação e reprodução de estruturas simbólicas, responsáveis pela manutenção do *status quo*.

Segundo Davis (2016 [1981]), a Teoria Racial Crítica tem alguns preceitos imperativos, associados a uma atitude antirracista, são eles: considera o racismo endêmico em qualquer sociedade; desafia o processo de não ver cor [*color-blindness*] e a meritocracia; utiliza o contar histórias como um recurso teórico-metodológico, pois privilegia as vozes daqueles que se encontram em situação de desfavorecimento social e, por fim, sobre o campo educacional, objetiva, especificamente, adentrar no currículo oculto, com a finalidade de explanar as relações de poder ali imbricadas.

Em minha pesquisa de mestrado (SOUZA DIAS, 2013), ao investigar sobre identidades sociais e ensino-aprendizagem de inglês, descobri que classe e raça constituem-se como empecilhos à aprendizagem de inglês, uma vez que essa língua, na sociedade brasileira, é concebida como um bem simbólico de prestígio, geralmente associado à hegemonia racial branca. Dessa forma, é importante que levemos em consideração as identidades sociais dos atores que se encontram no evento específico da sala de aula da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, CAMPUS VI. É importante também que levemos em consideração a maneira como essas identidades são representadas nos materiais didáticos adotados por essa instituição.

Acredito que os pressupostos teóricos da Teoria Racial Crítica e da Educação Antirracista são imprescindíveis para revermos nossas crenças enquanto professores de línguas. Como um exemplo apenas, dentre os muitos, gostaria aqui de chamar a atenção para a questão da invisibilidade de raça que norteia as aulas de línguas. Conforme abordei nos capítulos dois e três, quando analisei o livro didático e a prática pedagógica dos professores colaboradores, a invisibilidade de raça é uma técnica ideológica que ratifica identidades hegemônicas. Nesse sentido, muito de nós, professores universitários e professores da educação básica, negros e brancos, por não termos tido contato com teorias raciais críticas em

nosso processo de formação, embora demonstremos comprometimento e seriedade para com a nossa prática, podemos estar a serviço da ratificação da hegemonia da branquitude, uma vez que o poder da ideologia está nas estratégias que ela usa para beneficiar a si mesma. Isto posto, passemos à análise do questionário aplicado aos docentes.

4.9 Agência e Ensino Emancipatório: o que os dados nos dizem?

O reconhecimento e o pertencimento a um grupo étnico-racial são a base para a construção de uma identidade de projeto que, de acordo com Castells (2010), é sinônimo de processo de ressignificação de identidades sociais. Em nosso caso, professores negros, isso implica uma prática pedagógica reflexiva, preocupada em formar aprendizes críticos e conscientes de posições sociais predeterminadas, impostas. Vejamos o que os dados nos mostram sobre os professores colaboradores.

No que diz respeito à formação desses professores, a professora Raquel e o professor Henrique afirmam não ter tido, durante os seus percursos de formação, experiências relacionadas a identidades sociais de raça e de classe. Sobre isso, vejamos as respostas ao questionário:

(11) “no meu processo de formação docente, as questões raciais não foram evidenciadas” (relato da professora Raquel)

(12) “tive não [questões raciais], essa foi a minha motivação de pesquisa para o doutorado”, (relato do professor Henrique)

O que podemos pressupor dessas respostas, relacionando-as à prática pedagógica desses docentes?

Observando as aulas, constatei que as aulas de inglês concentravam-se em aspectos linguísticos da língua inglesa, desvinculados de questões sociais. No que diz respeito a identidades raciais, havia invisibilidade concernente à identidade negra. Os recursos visuais e audiovisuais, dentre outros, apresentavam o branco como a norma³⁹, principalmente quando os professores traziam vídeos para ajudar na explicação de algum aspecto linguístico. Alí, sempre predominava o homem branco, loiro, de olhos claros, de alto poder aquisitivo.

³⁹ Retomem, caso necessário, os capítulos dois e três em que analiso os materiais didáticos e a prática pedagógica de Raquel e a de Henrique.

Pressupomos, ainda, das respostas desses atores, que o processo de formação, educação básica e superior, da forma como se encontram, está a serviço da hegemonia racial branca. Ou seja, o branco é a norma, o universal. O apagamento das identidades minoritárias nas aulas de línguas se dá de forma natural, uma vez que o racismo retroalimenta-se ao produzir um imaginário coletivo que tem o poder de direcionar as nossas ações, de modo a influenciar a forma como compreendemos a realidade a nossa volta. É por isso que, a meu ver, e baseado também em minhas experiências prático-teóricas como professor da educação básica e da educação superior há 16 anos, considero importante o conhecimento de teorias raciais críticas. Elas nos fazem repensar o nosso ensino de forma que possamos estar constantemente engajados em questionar nosso modo de agir, nossa prática pedagógica efetiva.

De acordo com Dei (2000, p. 34), uma prática educacional antirracista concentra-se, antes de tudo, em questionar o conhecimento válido, produzido pelos diversos campos sociais e ratificado pelo senso comum. Questiona, também, a invisibilidade/apagamento de determinadas identidades, bem como o desfavorecimento de aspectos relacionados à cultura, a crenças, dentre outras questões concernentes a esses grupos.

Assim, conforme afirma Castells (2010), uma identidade de projeto é sinônimo de resistência a esses padrões simbólicos, frutos das experiências daqueles que ocupam posições privilegiadas. Ao analisar o papel da ideologia como sustentáculo da hegemonia racial nas aulas de línguas, afirmo que o apagamento da temática racial é sinônimo de invisibilidade e, portanto, configura-se como uma estratégia de operação do poder. Ao perguntar aos professores sobre a forma como eles administram o conhecimento a ser construído em sala de aula, levando em consideração questões de raça e de classe, obtenho as seguintes respostas:

(13) As experiências individuais são consideradas, a partir do conhecimento linguístico e da competência linguístico-comunicativa que os alunos apresentam. Os fatores raça e classe não são levados em consideração (...). Como professora, procuro conduzir o processo ensino-aprendizagem de modo a despertar a curiosidade e o desejo de aprender a língua inglesa (sua estrutura, cultura e particularidades) além de perceber a sala de aula e o universo docente como fonte de pesquisa em meus alunos. Trabalho na formação de futuros professores de inglês e acredito que ter conhecimento da cultura desta língua é fundamental para que se possa desenvolver um bom trabalho. (Relato da professora **Raquel**)

(14) Devido ao fato de a UNEB ser uma universidade multicampia que vai até aos alunos, precisamos, enquanto docentes, considerar que muitos alunos não tiveram oportunidade de ter um conhecimento prévio sobre os aspectos linguísticos da língua inglesa, dessa forma a individualidade precisa ser considerada [...]. Nunca cobro conhecimento linguístico através de aplicações de provas, mas avalio a dedicação e assiduidade dos alunos para

que eles saibam que, independente do conhecimento prévio dos conteúdos que eles trazem antes do início da disciplina que ministro, eles fazem parte do planejamento de minhas aulas [...]. Busco sempre valorizar e respeitar a formação de professor reflexivo nos cursos de licenciatura, visto que ao mesmo tempo em que estou levando conhecimento linguístico aos alunos, estou diante de alunos que em breve estarão atuando como professores. (relato do professor **Henrique**).

Os relatos 13 e 14 fizeram-me lembrar dos momentos em que estive presente nas aulas. Recordo-me que, durante as aulas, ora ministradas em língua inglesa, ora em língua portuguesa, os docentes estavam sempre abertos ao diálogo e sempre dispostos a escutar os questionamentos e a dirimir quaisquer dúvidas oriundas dos alunos, caso surgissem. Recordo-me também o quanto os alunos se debruçavam diligentemente para resolver as atividades propostas e o quanto estavam motivados para aprender inglês.

Porém, percebia que havia muitas dificuldades, por parte da maioria dos alunos, para se expressar na língua-alvo. Cheguei à conclusão de que essas dificuldades têm a ver com algumas questões cruciais relacionadas ao currículo, especificamente à cultura de ensinar línguas estrangeiras no contexto social brasileiro.

Analisando o relato 13 da professora Raquel, a oração “procuro conduzir o processo ensino-aprendizagem de modo a despertar a curiosidade e o desejo de aprender a língua inglesa (sua estrutura, cultura e particularidades)” abre margem para a pressuposição de que a língua inglesa somente pode ser ensinada se agregada à cultura estrangeira e às suas particularidades, quando textos referentes a nossa cultura poderiam também ser usados e com isso, talvez, trazer diversidades.

A cultura, na visão da ADC, está associada à forma como os diversos grupos sociais constroem as suas experiências baseados no que eles entendem por realidade. Como algo construído nas relações de poder e de ideologia, algumas formas de ver o mundo sobrepõem-se às outras. Aqui pergunto: a forma de ver o mundo de quem é expressa nos materiais didáticos? Como determinadas formas de ver o mundo podem impactar outras identidades que trazem experiências diversas? Quem é o protagonista dos materiais didáticos? Quantas línguas ele fala, de que forma ele expressa os seus pensamentos, sentimentos e emoções?

De acordo com Rajagopalan (2005), a língua inglesa deve ser analisada pelo seu viés geopolítico. Em outras palavras, a língua inglesa, da forma como é apresentada nos materiais didáticos; da forma como é ensinada nas escolas brasileiras, traz consigo todo um aparato cultural que ratifica visões particulares baseado no ponto de vista da hegemonia racial branca.

Os livros analisados apresentam a cultura e os símbolos relacionados à branquitude como algo natural, normal e inflexível. Produz, dessa forma, um terreno favorável para a ação da ideologia que, de forma sutil, tenta influenciar a nossa percepção de modo que acreditemos que as nossas formas de expressar o mundo são maneiras desviantes, portanto ‘incompletas’ de compreender o que entendemos por realidade social.

A sala de aula, embora pareça ser um evento interativo simples e corriqueiro, na realidade, é moldada por uma complexa estrutura simbólica que nos constrói como sujeitos das relações de poder, de acordo com os papéis sociais impostos. Assim sendo, o conhecimento de teorias críticas nos faz enxergar além das aparentes realidades sociais. Faz-nos ficar alertas para que possamos ser atores em favorecimento da equidade racial ao resistirmos aos papéis sociais predeterminados que direcionam a nossa prática educativa.

Mais uma vez, ratifico a necessidade de compreendermos a maneira como as complexas redes de poder constroem as interações sociais da forma como elas se apresentam no contexto superior de ensino e aprendizagem de línguas (contexto desta pesquisa) e isso perpassa, primeiramente, de acordo com o meu entendimento, o nosso pertencimento étnico-racial, enquanto professores e alunos de línguas, pois o currículo é uma arena de produção, reprodução, ratificação e exclusão de identidades.

Enfim, o conhecimento de teorias críticas nos faz atentar para os três pontos, conforme salientado anteriormente: i) repensar a nossa constituição identitária, enquanto professores negros e brancos; ii) repensar as nossas aulas, tendo em mente as experiências de raça e de classe de nossos alunos de forma que possamos ter a possibilidade de iii) situar essas práticas e refletir sobre elas, levando em conta a forma como as relações de poder estruturam os eventos nos quais interagimos.

Esses pontos são interdependentes e resultam em um ensino emancipatório, responsável pela formação de aprendizes críticos. Os dados aqui analisados mostram a importância da inserção de teorias raciais críticas na formação continuada de professores de línguas, pois, sem esse conhecimento, é possível não haver reflexão crítica para a compreensão dos três pontos apresentados anteriormente. Conforme salientei em seções anteriores, a falta de conhecimento sobre esses pressupostos práticos e teóricos pode ser uma estratégia ideológica que está a serviço da manutenção do *status quo*.

Para finalizar, duas perguntas merecem atenção especial: quem são os aprendizes de inglês e quem são os professores, colaboradores desta tese? No que diz respeito aos aprendizes de línguas, o quadro 21, apresentado anteriormente no início deste capítulo,

ratifica o fato de a maioria ser negra, proveniente de classes sociais consideradas de menos prestígio.

No que diz respeito aos professores, a análise nos mostra que, apesar de serem negros, comprometidos com o processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa; terem bastante familiaridade com essa língua e estarem bastante motivados para ensinar esse idioma conforme consta nos relatos 13 e 14 apresentados anteriormente, é possível que esses professores estejam ratificando identidades hegemônicas na sala de aula.

Eles afirmam não ter tido conhecimento sobre teorias raciais críticas em seus processos de formação. Vejamos esses relatos, mais uma vez:

(11) “no meu processo de formação docente, as questões raciais não foram evidenciadas”. (relato da professora Raquel)

(12) “tive não [questões raciais], essa foi a minha motivação de pesquisa para o doutorado”. (relato do professor Henrique)

(13) “[...] os fatores raça e classe não são levados em consideração” (relato da professora Raquel).

Os gatilhos pressupocionais em forma de oração nos relatos 11 e 12 e 13 abrem margem para a pressuposição de que a falta de conhecimento sobre teorias raciais críticas nos períodos de formação desses professores tem propiciado o ensino desvinculado de questões sociais, a exemplo daquelas relacionadas à classe e à raça. A minha presença nas aulas desses atores foi fundamental para detectar o que considero o apagamento de identidades raciais nas aulas de línguas.

Portanto, mais uma vez, chamo a atenção para o fato de repensarmos a nossa prática, pois, mesmo bem intencionados no processo de ensino-aprendizagem de línguas [como estavam os professores e os alunos que colaboraram com esta tese], podemos estar a serviço da manutenção de identidades raciais hegemônicas. Assim, nem os professores e nem os alunos, colaboradores desta tese, podem ser responsabilizados pela forma como o processo de ensino-aprendizagem se configura. Há aí todo um sistema simbólico complexo que, secularmente, tem normatizado e naturalizado o processo de ensinar e aprender inglês na sociedade brasileira. De acordo com um discurso legitimador, o processo de ensinar e aprender inglês está associado à classe racial hegemônica, composta por pessoas brancas, conforme atestam pesquisas realizadas por Mastrella (2007) e Norton (2000) *apud* Souza Dias, (2013).

Estarmos atentos à forma como esse sistema simbólico se estrutura e influencia a nossa prática educativa é fundamental. Entender a forma como nós, negros, temos sido interpretados é crucial para adotarmos uma atitude mental positiva em relação à nossa identidade, à nossa cultura e ao nosso modo de ver a vida, de forma que possamos agir com autonomia e a favor do fortalecimento das identidades minoritárias nos diversos espaços em que interagimos quotidianamente, principalmente no espaço da sala de aula, lugar onde passamos uma boa parte de nossas vidas.

A Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros no currículo da educação básica acaba de completar 18 anos, porém ainda existe uma grande deficiência no que diz respeito à formação docente de qualidade, capaz de refletir sobre essa temática e efetivá-la na prática. Isso se dá, a meu ver, e tendo por base os dados aqui analisados e discutidos, pela carência de projetos de formação de professores tanto da educação básica quanto da educação superior, de forma que todos nós possamos tratar dessa temática em nossas aulas de forma mais incisiva, abordando-a com autonomia, ao negociar as nossas identidades e a de nossos alunos, relacionando-as ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas, objetivando o desenvolvimento da reflexão crítica e da autonomia desses últimos, frente às arbitrariedades sociais que enfrentamos quotidianamente, inseridos em um contexto social racista.

4.10 Conclusões preliminares

As análises mostram que os discursos veiculados na sala de aula direcionam a relação dos atores rumo à construção de posições subalternas para nós, negros. Assim, um ensino que tem por base a Educação Antirracista, fundamentado pelos pressupostos da Teoria Racial Crítica é muito promissor, pois objetiva o desmantelamento de uma ordem social protagonizada pelo poder hegemônico da branquitude, fruto dos efeitos simbólicos advindos do ponto de vista desse grupo. A compreensão sócio-histórica e discursiva do racismo é benéfica para todos, pois implica a adoção de medidas efetivas de todos nós, sem distinção, em prol da igualdade de direitos. Implica, portanto, o comprometimento mútuo para a desconstrução de privilégios raciais e para a reconstrução de uma sociedade livre de preconceitos, de estereótipos e de juízos arbitrários que nos têm lançado aos lugares periféricos da sociedade.

As marginalizações de todo tipo que tenho sofrido em decorrência de minha identidade racial são exemplos de como o racismo opera. Foram as muitas experiências desse tipo, nos diversos eventos sociais em que me encontrava, que, a princípio, me ajudaram a situar a minha identificação racial para, a partir daí, engajar-me na luta contra as arbitrariedades simbólicas que nos querem constituir enquanto sujeitos desprovidos de reconhecimento e de legitimidade. Tenho-as aqui relatado como denúncia, como forma de protesto e também como um alento: uma forma de incentivo para que todos nós, negros, possamos expor a nossa batalha quotidiana contra o cruel sistema brasileiro racista que se diz democrático. Assim como Ribeiro (2019) enfatiza, não podemos lutar contra aquilo que não podemos nomear. O racismo brasileiro tem nome, não nos enganemos: ele é estrutural e faz as suas vítimas através do silêncio, do não dito. Devemos dar voz aos seus efeitos e isso só é possível pelas narrativas, pelo grito, pela denúncia, pelo protesto, assim como tenho feito por meio dos relatos que introduzem todos os capítulos desta tese. Se todos nós assim o fizermos, poderemos ter a possibilidade de identificar o racista que abriga em nossas entranhas e muitos de nós teremos a oportunidade de adotar uma postura antirracista, de ações concretas, de fato!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa - **Ensino de línguas no contexto superior: analisando conceitos de identidades de raça e de classe por uma perspectiva crítica** - teve como objetivo defender a tese de que **os discursos e as ideologias presentes no contexto universitário apresentam estereótipos identitários que se configuram como empecilhos ao processo de ensino de inglês quando se considera a raça e a classe daqueles que dessa língua desejam apropriar-se.**

O *corpus* que me ajudou a lançar inteligibilidade sobre a presente tese foi extraído dos seguintes instrumentos de coleta, abaixo relacionados.

- a) Material Didático
- b) Aulas retextualizadas
- c) Notas de campo
- d) Questionários

A análise desse *corpus* possibilitou contemplar os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo geral:

Compreender a forma como o discurso e as ideologias veiculados nas aulas de inglês observadas influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores.

Objetivos específicos:

- a) Identificar estereótipos identitários de classe e de raça nos livros didáticos selecionados e analisar como esses estereótipos são produzidos.
- b) Explicar a maneira como as ideologias e os discursos presentes nas aulas de inglês influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores e,
- c) Analisar as identidades dos atores colaboradores com o intuito de percebê-las e problematizá-las em relação ao processo de ensino de inglês.

Concernente ao primeiro objetivo, **identificar estereótipos identitários de classe e de raça nos livros didáticos selecionados e analisar como esses estereótipos são produzidos**, faço as seguintes considerações: as identidades sociais de classe e de raça interseccionam-se. Estão interligadas, distribuídas em forma de temáticas. Foram seis as temáticas encontradas que fazem referência à **profissão, à moradia, aos meios de transporte, ao entretenimento, à educação e à saúde**.

Analisando as identidades sociais de raça e de classe e relacionando-as às temáticas encontradas, percebi que as experiências dos brancos foram majoritariamente retratadas. Essa constatação me levou à conclusão de que os materiais didáticos carregam uma visão de mundo particular em que a branquitude é representada como a norma e como o padrão a ser seguido. Tudo é arquitetado para que as experiências desse grupo criem uma espécie de identificação positiva, orgulho e senso de pertencimento. Os negros são pouco representados em relação ao branco. Parecem servir apenas para ratificar o fato de a coleção passar a impressão de que está em conformidade com uma agenda política de inclusão racial.

No que diz respeito ao segundo objetivo, **explicar a maneira como as ideologias e os discursos presentes nas aulas de inglês influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores**, apresento a seguinte conclusão: a ideologia racista, ao permear o discurso do livro didático, influencia não apenas o que deve ser dito como também o que deve ser feito em sala de aula. A forma como os professores direcionam o seu ensino, as sequências didáticas, o conteúdo linguístico proposto, a distribuição dos papéis sociais, as narrativas apresentadas nos manuais didáticos, o número de atores brancos em detrimento do número de atores negros: tudo está a serviço da hegemonia racial branca.

Ao seguir as sequências apresentadas pelos manuais, o protagonismo dos professores colaboradores é, de certa forma, obliterado. A ideologia que subjaz ao discurso dos livros didáticos estrutura todo o ambiente de ensino, tornando-o uma arena propícia para a propagação, ratificação e manutenção de identidades sociais de acordo com os interesses da hegemonia racial branca.

Sobre o terceiro objetivo, **analisar as identidades dos atores colaboradores com o intuito de percebê-las e problematizá-las em relação ao processo de ensino de inglês**, constatei que a maioria dos alunos presentes nas salas de aula observadas é negra. Desse modo, o ensino de inglês, ao contemplar as experiências da hegemonia racial branca, dificulta o processo de aprendizagem desses atores, pois os padrões linguísticos e culturais apresentados não representam a maneira como os aprendizes compreendem o seu entorno

social. Parece que o ensino estrutura-se da forma como se encontra devido ao fato de os professores colaboradores não terem tido, no período de sua formação acadêmica, contato com teorias raciais críticas, condição essencial para o desenvolvimento da reflexão crítica sobre ensino e identidade.

De acordo com os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica, esse conhecimento faz parte do rol de teorias críticas que constituem a Consciência Linguística Crítica, elemento fundamental para pensar estratégias de resistência à identidade racial hegemônica que estrutura o processo de ensinar e aprender línguas no Brasil, conforme atestam pesquisas de Tílio (2012), Ferreira (2006; 2012; 2014; 2015) e Nascimento (2016). Uma vez conscientes sobre a forma como as relações de poder influenciam os eventos sociais nos quais interagimos quotidianamente, podemos situar nossas práticas e refletir criticamente sobre elas. A consciência linguística crítica é a condição fundamental para repensarmos as nossas aulas, tendo em mente as experiências de raça e de classe de nossos alunos de forma que possamos criar possibilidades de desmonte das forças ideológicas responsáveis pela manutenção do *status quo* que rege o processo de ensino e de aprendizagem de línguas nas aulas observadas.

Dessa forma, os resultados ratificam a tese de que **os discursos e as ideologias presentes no contexto universitário apresentam estereótipos identitários que se configuram como empecilhos ao processo de ensino de inglês quando se considera a raça e a classe daqueles que dessa língua desejam apropriar-se.**

Para concluir, gostaria de aqui registrar mais um relato. Não é de denúncia apenas, é também de alento e de esperança:

Queriam que nós nos acontentássemos com as migalhas que jogavam a nossa mesa quando ainda éramos pequeninos. Meu pai, homem negro e minha mãe, mulher negra, sofreram para criar os quatro filhos. Eu, o mais novo, não me recordo como foram os primeiros anos de minha vida, mas soube que não foram nada fáceis. Os meus irmãos e minha mãe fizeram-me a bondade de reconstituir o cenário. Cenário forte, cenário triste, ambiente arquitetado para tudo dar certo, de acordo com os papéis sociais a nós, negros, reservados. Naquele tempo, contaram-me, morávamos de favor em um lugar chamado colejão velho. Disseram-me que ali passamos por muita tribulação: muita fome, muito frio, humilhação de todo tipo. Até pedirem que desocupássemos o tal colejão. Vieram outras fases ainda mais difíceis que neste pequeno relato não cabem as inúmeras linhas [...]. Enfim, erguemos, crescemos! Demos a volta por cima. Minha mãe foi fundamental nessa empreitada. Apesar das limitações financeiras e de formação acadêmica, sempre nos encorajava a seguir em frente, a estudar. Estudamos, aprendemos muitas coisas. Dentre elas, eu particularmente, compreendi o porquê de tudo estar programado para que fraquejássemos. Compreendi o porquê de meu pai sempre estar agitado em casa, compreendi o porquê de, muitas vezes, encontrar a minha

mãe chorando; compreendi o porquê de nossa mesa sempre estar vazia e o porquê de aqueles olhares diferentes me fitarem em todos os ambientes por onde transitava, conforme relatado na primeira narrativa que introduz esta tese. Essa compreensão foi muito dolorosa, no início. Mas, posteriormente, serviu-me de baliza para o orgulho próprio. Essa compreensão me fez engajar na luta antirracista. Não há como parar mais. Sei que, de hoje em diante, minha missão é desvendar ideologias que têm mantido o meu povo nas periferias simbólicas e físicas da sociedade. Hoje, sou professor da educação básica e superior, mestre em Linguística Aplicada formado na Universidade de Brasília - UnB e estou concluindo o doutorado em Linguística pela mesma instituição. Assim como houve aqueles que se sacrificaram para me colocar hoje no posto que ocupo, tenho a obrigação ética e moral de preparar o caminho para os que virão depois de mim. Cumprirei essa tarefa com orgulho, com o intuito de que um dia viveremos em um lugar livre, em que não mais seremos julgados pela pigmentação de nossa pele. Tenho consciência de que não viverei para ver essa nova nação, mas me empenharei ao máximo para que ela se concretize. (**Fonte:** o autor, 2021)

Espero que esta tese sirva de motivação e de alento para que nossos irmãos sigam acreditando que um futuro melhor é possível.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *The danger of a single story*. Disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story, acesso em 14/05/2015.
- ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. **Educação para uma vida melhor: trajetórias sociais de docentes negros**. Cadernos de Pesquisa, vol.45, nº 158, p. 882-914.
- ALMEIDA, Sílvio Luis de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALTHUSSER, Louis. **A favor de Marx**. Tradução de Dirceu Lindoso. Zahar Editores, 1979.
- AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with the words**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University, 1990.
- _____. **Quando dizer é fazer: palavras em ação**. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARCHER, Margareth. **Being Human: the problem with agency**. Cambridge, UK: CUP, 2004.
- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. RJ: Zahar, 2001.
- BARROS, Jaqueline da Silva. **Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) —Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. In: **O grau zero da escrita**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BELL, Lee Anne. **Telling tales: what stories can teach us about racism**. *Race, Ethnicity and Education*, v.6, n.1, p.3-28, 2003.
- BHASKAR, Roy. **The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary Human Sciences**. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.
- BLOCK, David. **Social Class in Applied Linguistics**. London: Routledge, 2013.
- BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. **Reproduction in Education, Society and culture**. London/Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das Trocas Linguísticas**. 2ª edição, 1ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008 [1996].

_____. **Distinction: a Social Critique of the Judgement of Taste**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Racismo como determinante social de saúde**. Brasília, DF: Seppir, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRATEN, Stein. Introduction. In: Braten S, editor. **Intersubjectivity communication and emotion in early ontogeny**. Cambridge: Cambridge University Press; 1998.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CANAGARAJAH, Suresh. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade – A era da informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 2. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). **Racismo e antirracismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001a.

CEERT. **Negros representam menos de 1% do corpo jurídico de grandes escritórios**. Disponível em: https://www.jota.info/paywall?redirect_to=//www.jota.info/pesquisa-empirica/negros-maiores-escritorios-21032019. Acesso em: 15 setembro de 2019.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: Poupart, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira AlvesPetrópolis,, RJ: Vozes, 1994.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Nornam. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CLARK, Romy. *et al.* Critical language awareness Part I: A critical review of three current approaches to language awareness. *Language and education*, v. 4, n. 4, p. 249-260, 1990.

CLARK, Romy; IVANIC, Roz. (eds.) **Special edition on critical language awareness.** *Language Awareness*, v. 8, n. 2, 1999.

CONTEÚDO aberto. In: Wikipedia: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Taj_Mahal. Acesso em: 30/06/2020.

COOPER, Lisa A.; HILL, Martha N.; POWE, Neil R. **Designing and evaluating interventions to eliminate racial and ethnic disparities in health care.** *Journal of General Internal Medicine*, v. 17, n. 6, p. 477-486, 2002.

DALMAZ, Dayane Santos Silva. Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO): limites e desafios. In: SILVA, Jefferson Olivatto; SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert (orgs). **Uma face da hidra capitalista: Crítica às políticas para a classe trabalhadora.** Curitiba: Editora Prismas, 2017.

DARVIN, Ron.; NORTON, Bonny. Social class, Identity, and migrant students. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 13, 2014. p. 111–117.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016 [1981].

DAVIES, B. John; HARRÉ, Rom. Positioning and personhood. In: HARRÉ, R.; VAN LANGENHOVE (Eds.). **Positioning theory.** London: Sage, 1999, p. 32-52.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris.** 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br>. Acesso em: 20 jul. 2020.

DEI, George J. Sefa.; CALLISTE, Agnes et alli. **Power, knowledge and anti-racism education: a critical reader.** Halifax, Nova Scotia: Fernwood, 2000.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico.* São Paulo: Atlas, 2000.

DIMAGGIO, Paul & MOHR, John. **Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of US High School Students.** *American Sociological Review*, 47, 2, p. 189-201, 1982.

DIXSON, Adrienene D.; ROUSSEAU, Celia K. (2005). **And we are still not saved: critical race theory education ten years later.** *Race, Ethnicity and Education*, v. 8, n.1, p. 07-27.

EAGLETON, Terry. **Ideologia.** São Paulo: Editora Boitempo, 1997.

FANON, Frantz. **Pele negra, mascaras brancas.** Porto: Orgal, 1980.

_____. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro, RJ. Editora Civilização Brasileira.

FAIRCLOUGH, Norman. (ed.) **Critical language awareness**. London and New York: Longman, 1992a.

_____. **Analysing Discourse – Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008, [1992].

FERREIRA, Aparecida de Jesus; CAMARGO, Mábia. Identidades sociais de raça no livro didático: 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, SP: Pontes, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de professores raça/etnia**: reflexões e sugestões de materiais de ensino. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2006.

_____. (Org.) **As política do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014a.

_____. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da Linguística Aplicada. 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 Editores, 2014, p. 91-119.

_____. (Org.) **Identidade Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade**: Práticas pedagógicas em sala de aula de língua e formação de professores/as; Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. (Org.) **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. 2006. Dissertação (Mestrado em Direito) -Universidade de Brasília, Brasília, 2006, 145 p.

FIGUEIRÓ, Alessandra Varínia Matte; RIBEIRO, Rosa Lúcia Rocha. **Vivência do preconceito racial e de classe na doença falciforme**. Saúde Soc. São Paulo, v. 26, nº 01, p. 88-99. Acesso em 10 de novembro de 2019.

FOWLER, Roger. On critical linguistic. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. **Readings in critical discourse Analysis**. London/Novar York: Routledge, 1996.

_____. Considerações de carácter cultural na descrição linguística: para uma teoria social da linguagem. In: PEDRO, E. R. (Org.) **Análise crítica do discurso**. Lisboa: Caminho, 1988.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Educação e Mudança**. 30ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

FONSECA, Dagoberto José; FONSECA, Simone L. Ferreira. **O racismo tema emblemático: um tabu social – a realidade diverge da visão estatal angolana**. In: Capoeira – Revista de Humanidades e Letras, Vol. 04, nº01, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. Pretrópolis: Vozes, 1977.

GAO, Feng. **Negotiation of Chinese Learners' Social Class Identities in Their English Language Learning Journeys in Britain**. Journal of Cambridge Studies. Volume 5, n. 2-3, p. 64-77, 2010.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dagmar M. L. Zibas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECADI, 2005. p.39-64.

_____. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, nº 120, p. 727-744, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Edição crítica de Valentino Gerratana. Turim: Einaudi, 1977.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil**. Novos Estudos CEBRAP, 54, 147-156, 1999a.

_____. **Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 14 (39), 103-117, 1999b.

_____. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999c.

GIDDENS, Anthony. As conseqüências da modernidade. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOPNIK, Alison; MELTZOFF Andrew. **Imitation, cultural learning and the origins of theory of mind**. Commentary. Behavioral and Brain Sciences 1993.

HAIDER, Asad. **Armadilhas da identidade**. Raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Veneta, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail U. Sobral e Maria S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992 [1989].

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. UNESCO, 2002.

hooks, Bell. **Feminism for everybody: Passionate politics**. Cambridge: South End Press, 2000.

IANNI, Octávio. **Raças e Classes Sociais no Brasil**. São Paulo: editora brasiliense, 2004.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Relatório Econômico**. Brasília: Ipea; IBGE, 2014.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Relatório Estatístico**. Brasília: Ipea; IBGE, 2015.

KRESS, Gunter. Representational resources and the production of subjectivity. In: CALDAS-COULTAHRD, C. R.; COULTHARD, M. **Readings in critical Discourse Analysis**. London/New Yourk: Routledghe, 1996.

KUBOTA, Ryuko. **Critical multiculturalism and second language education**. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (Orgs.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. New York: Cambridge University Press, 2004.

LADSON-BILLIINGS, Gloria. **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, p. 17-24, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Lana Lage da Gama. **Rebeldia Negra e Abolicionismo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pequisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª Edição. Rio de Janeiro, E.P.U., 2013.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARIANO, Alessandro Santos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma política de educação do campo em disputa. In: SILVA, Jefferson Olivatto;

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert (orgs). **Uma face da hidra capitalista: Crítica às políticas para a classe trabalhadora**. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

MASTRELLA, Mariana Rosa de Andrade. **Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. Tese de Doutorado. UFG: Goiânia, 2007.

MASTRELLA-DE-ANDRADE; Mariana Rosa; RODRIGUES, Jayfferson Alves. 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.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Rute. **Novo Manual de Sintaxe**. 1ª ed. São Paulo, Contexto, 2016.

MOLINA, Monica. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. In: Molina, Monica (org). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/ME, 2010.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MUNANGA, Kabengele. Uma **abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In A. A. P. Brandão (Org.). **Cadernos Penesb**. Niterói: EDUFF, 2004.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change**. Harlow, England: Pearson Education, 2000.

NORTON, Bonny & TOOHEY, Kelleen (Eds.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. New York. Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, Fernando Cezar Melo. **Sistema de cotas raciais à brasileira: uma análise linguístico-discursiva**. Tese (Doutorado em Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2016.

PAVLENKO, Aneta., BLACKLEDGE, Adrian., PILLER, Ingrid & TEUTSCH-DWYER, Marya. (Eds.). **Critical pedagogies and language learning: An introduction to Multilingualism, second language learning, and gender**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001.

PLANO TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUTENTÁVEL – **PTDRS**. Disponível em http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio142.pdf, acesso em 23 de junho de 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil**. In: LACOSTE, Y. (Org.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural Negra do Brasil. Salvador. EDUFBA, 2003.

SANTCLAIR, Dllubia.; SIVA, Kleber Aparecido. **Ecos de uma perspectiva crítica na formação universitária de professores de línguas**. In: Gláuks: Revista de Letras e Artes, vol. 20, nº 01, 2020.

SANTOS, Gabriel Nascimento dos. **E a história não acabou...: a representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SANTOS, Gabriel Nascimento dos; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. **O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos**. *Trab. linguist. apl.* 2016, vol.55, n.3, pp.541-563.

SANTOS, Marcelo Sousa. **A Construção de Identidades no Livro Didático de Língua Estrangeira: uma perspectiva crítica**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, Sílvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. In: PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241.

THEODORO, M. (Org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro**. In L. M. Schwarcz & R. S. Queiroz (Orgs.), *Raça e diversidade* (pp. 147-185). São Paulo: Edusp, 1996.

SEARLE, John. **Expressão e significado**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, Francisca Cordelia Oliverira da. **A construção Social de Identidades Étnico-Raciais: Uma Análise Discursiva do Racismo no Brasil**. Tese (Doutorado): Universidade de Brasília. Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4180> Acesso em 22/03/2017.

SILVA, Inayá Bittencourt e. **O racismo silencioso na Escola Pública**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

SILVA, Tomáz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SNYDER, Martha. Leaning into autoethnography: A Review of Heewon Chang's Autoethnography as Method. **The Qualitative Report**, v. 20, n. 2, p. 93-96, 2015. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/2/snyder2.pdf>. Acesso em: 22 Dezembro de 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Editora Graal, 2006 [1982].

SOUZA DIAS, Romar. **Desafios enfrentados por alunos de classes sociais menos favorecidas rumo à aprendizagem de inglês: uma questão de identidades**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013, 161p.

SKERRETT, Allison. English teachers' racial literacy knowledge and practice. *Race, Ethnicity and Education*, v.14, n. 3, p. 313-330, 2011.

SEYFERTH, Giralda. **Colonização, imigração e a questão racial no brasil**. *Revista USP*, (53), p. 117-149, 2002. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i53p117-149>

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana** (Vol. 1). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

TRUTH. Sojourner. Ain't I a woman? Disponível em: <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/sojtruth-woman.asp>. Acesso em 15 jun. 2020.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Tradução de Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Editora Vozes, 1995 [1990].

_____. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 09 edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TÍLIO, Rogério; JÚNIOR, Elio Marques de Souto. Gênero e sexualidade em livros didáticos: impactos da avaliação do PNLD? In: Aparecida de Jesus Ferreira (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

TÍLIO, Rogério. A construção Social de Gênero e Sexualidade em Livros Didáticos de Inglês: que vozes circulam? In: FERREIRA, A. J. (org.) **Identidade Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: Práticas pedagógicas em sala de aula de língua e formação de professores/as**; Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. O livro didático de inglês em uma abordagem sociodiscursiva: cultura, identidade e pós-modernidade. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2006 Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8835/8835_1.PDF > Acesso em 25/06/2018.

van Dijk, Teun. A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto: 2008.

_____. **Ideology**. London: Sage: 1998.

X, Malcolm. **Autobiografia de Malcolm X**/com a colaboração de Alex Haley. Trad. A. B. Pinheiros de Lemos. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1992 [1964].

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

APÊNDICES

Apêndice A



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas – Campus VI Colegiado de
Letras Inglês e Literaturas

Questionário Docente

Reflexão sobre de Identidades de Raça/Classe e Ensino de Línguas

1. Como você se situa na educação dos seus alunos e como negocia as relações de poder, considerando os aspectos de raça e de classe, na sala de aula?
2. Como você conduz o conhecimento em sala de aula para considerar as experiências individuais, considerando raça e classe?
3. Qual o seu papel como professor e como suas experiências são relacionadas às experiências e individualidades de seus alunos?
4. De que forma influências raciais podem impactar o seu interesse e o interesse de seus alunos nas aulas de inglês? Como conciliar esses interesses?
5. Como o conceito de raça impacta as suas crenças?
6. De que forma as experiências raciais de seus alunos podem influenciar a sua prática pedagógica?

Fonte: Milner (2003^a *apud* FERREIRA, 2006, p. 29-30)

Apêndice B



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas – Campus VI, Colegiado de Letras
Inglês e Literaturas

Questionário Discente

Situação Socioeconômica dos Estudantes Colaboradores

Questões Socioeconômicas

1. No que diz respeito a cor de sua pele (raça/etnia), de acordo com a nomenclatura do **IBGE** (branco, pardo, preto, amarelo e indígena), como você se declara?
2. Qual a profissão de seus pais?
3. Você sempre morou com os seus pais?
4. Quantos irmãos você tem?

Questões Socioeconômicas e Educação

5. Enquanto aluno da educação fundamental e média, você estudou em qual turno (matutino, vespertino ou noturno)?
6. Em algum momento, como aluno da educação fundamental e média, você teve que trabalhar para ajudar na renda familiar?
7. Caso você tenha tido de trabalhar para ajudar na renda familiar, você achava difícil conciliar trabalho com os estudos? Escreva sobre essa experiência.
8. Qual o lugar dos estudos em seu planejamento pessoal e social e por que você escolheu fazer Letras com Inglês?

Fonte: compilação do autor, 2021

Apêndice C

NOTAS DE CAMPO A

Aulas da professora Raquel

12/11/2019

Descrição

Assim como a professora Henrique, uma vez já conversado sobre a minha presença nas aulas da professora Raquel, compareço a sua sala de aula, no dia 12 (onze) de novembro de 2019, uma terça-feira, às 19h. Há, presentes na sala de aula, 23 (vinte e três) alunos. De acordo com a minha observação e levando em conta a categoria analítica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, apenas alguns alunos são brancos, a grande maioria é negra e do sexo feminino.

A distribuição dos alunos na sala de aula é excelente, pois observo que não estão sentados em fileira e sim, em círculos. Isso, a meu ver, é importante para a manutenção e estabelecimento de diálogos em que todos possam interagir face a face.

A professora dá início à aula às 19h: 20min, ela, ao utilizar o livro *Top Notch Fundamentals*, página 64, trata do assunto relacionado a partes de uma casa. Após abordar a questão do vocabulário (em que há a prática da pronúncia), Raquel aborda a questão linguística com as preposições *in*, *on* e *at*, juntamente com os pronomes interrogativos que começam com as letras *wh*.

Observo que até o momento, tudo segue o que consta no livro didático adotado. Após a explicação do conteúdo referente às preposições e aos pronomes interrogativos, a professora passa uma atividade e os alunos parecem gostar dessa atividade, pois em pares, discutem o conteúdo e respondem os exercícios propostos. Posteriormente, a professora corrige a atividade. Ela faz perguntas, ora para a turma como um todo, ora para os alunos individualmente. Em uníssono, a turma interage bem, porém observo que quando a professora chama os alunos por nome, individualmente, percebo que há dificuldades para responder ao que se pede. Os alunos individualmente tentam responder, baseado no grau de dificuldade/facilidade que tem com a língua-alvo. Quando a professora pede que um voluntário e/ou voluntaria responda a uma pergunta específica sobre o conteúdo abordado, há um silêncio que é quebrado quando uma aluna branca toma à dianteira. Chega ao término da primeira parte, e a professora dá o intervalo. São 20h: 45 min.

Os alunos somente retornam às 21h: 15min. Nesse momento, a professora procede outra atividade baseada nos aspectos gramaticais: *linking sounds*. Para explicar os *linking sounds*, a professora coloca um vídeo em que aparece um linguista branco, explicando o conteúdo. O referido linguista tem um inglês que parece ser originário do norte dos Estados Unidos, e pela sua aparência, ele parece pertencer à classe social média ou média alta.

Na parte da gramática (*Grammar Practice*), a professora usa imagens de um estádio, de uma estação de ônibus e de uma estação de metrô. Ela usa essas imagens e enquanto as passa, explica aos alunos na língua-alvo. Ao fazer os exercícios, os alunos interagem entre si, parece não haver problemas, porém na hora quando a turma é requisitada a responder as questões, muitos se calam e apenas duas alunas tomam a iniciativa: uma branca e uma negra. Observo também que a professora, ao corrigir a atividade, traz gravuras de lugares de

primeiro mundo, cheia de pessoas brancas em aeroportos, em estações de trem, entre outros lugares.

Em outro momento, a professora coloca um diálogo. Nesse diálogo aparecem dois homens, um negro e um branco conversando. Essa foi a primeira vez que aparece um ator negro. Após o áudio tocar, a professora escolhe dois voluntários (um aluno branco e uma aluna negra) para praticarem o diálogo. Percebo que a aluna negra tem mais dificuldade para se expressar do que o aluno branco. Ao final da apresentação, a professora dá um 'ok' para a aluna negra e um 'very good' para o aluno branco. Posteriormente, a professora escolhe dois alunos brancos e, ao término da prática, dá um 'excellent' e um 'very good' para a prática desses atores'.

Nesta noite, a professora Raquel encerra a aula exatamente às 22h: 30min. Ela pede aos alunos para revisarem os conteúdos e que continuará o assunto na próxima semana.

NOTAS DE CAMPO B

Aulas da professora Raquel

19/11/2019

Descrição

Continuação...

A professora começa a aula exatamente às 19h: 30 mim. Há, na sala de aula, 21 alunos (05 homens e 16 mulheres). Destes, 06 são brancos. À continuação da aula anterior, a professora aborda as preposições. Observo que enquanto a professora explica o assunto, alguns alunos estão dispersos e, para contornar a situação, a docente chama a atenção dos alunos. Dessa vez, ela faz uma atividade de ditado. Ela procede ao ditado em inglês e pede aos alunos para escreverem deixando espaços para preencherem com o uso correto das preposições, estudadas nas aulas anteriores. Observo que a dinâmica é muito boa, pois ela consegue fazer com que os alunos concentrem na aula novamente.

Depois de fazer o ditado, a professora pede aos alunos que preencham as lacunas. Posteriormente, ao corrigir esse exercício, a professora direciona a prática para alguns alunos individualmente. Ela adota a imparcialidade, pois pede aos alunos que respondam sequencialmente. Essa estratégia é muito interessante, a meu ver, pois chama a atenção dos alunos para as atividades propostas. Nesse momento, bate à porta algumas pessoas. A professora permite que eles entrem. Eles se identificam como representantes do movimento negro, pedem licença à professora e comunicam à turma as atividades que serão desenvolvidas no dia seguinte, o dia da consciência negra. O grupo, composto por quatro negros, faz alusão à luta dos negros para a constituição da nação brasileira e pede a presença dos alunos para prestigiar o evento na noite seguinte. Logo, em seguida, eles despedem da turma e se retiram. A professora, depois da presença do movimento negro, retoma a aula e faz perguntas aos alunos. Ela escolhe 08 alunos, destes, apenas 01 branco. Novamente, ela usa de imparcialidade, de acordo com o que observo.

Em seguida, ao fazer alusão às partes da casa, a professora passa o áudio e os alunos escutam com atenção. Posteriormente, eles repetem em uníssono. Depois que eles repetem (praticam a pronúncia), a professora explica e direciona o trabalho. Observo que, quando a professora pergunta, alunos negros e pardos tentam responder, especialmente uma aluna parda que, repetidas vezes, toma a iniciativa. Nesse momento, observo que muitos dos alunos negros tomam à dianteira. Eu gosto do que vejo. Joana⁴⁰, aluna negra, protagoniza, ela responde prontamente às perguntas da professora, questiona e quer que as suas dúvidas sejam dirimidas.

Posteriormente, a professora pede que os alunos, em dupla, façam um diálogo em que eles descrevam as partes de suas casas. Os alunos, voluntariamente, procuram as suas duplas e, rapidamente, fazem o que se pede. Novamente, Joana questiona a professora (em inglês) sobre as partes de uma casa, especificamente, sobre questões específicas sobre a varanda e sobre a lavanderia.

⁴⁰ Nome fictício.

Agora, a professora muda de assunto, a aula volta a se centrar na gramática. A professora aborda o tempo verbal *there to be* e a ele, a docente junta os vocábulos sobre partes da casa, conforme os exemplos apresentados por Raquel: *are there two bathrooms downstairs? Is there a balcony in your house?*

Nesse momento, uma aluna negra fala que tem dificuldades em aprender as palavras. Ela pergunta como entender as palavras sem traduzi-las. Raquel enfatiza a necessidade de associar gravura com os sons.

A turma (quase todos) fala que nunca viu o vocábulo referente a partes de uma casa na educação básica, eles falam que apenas estudaram gramática. Nesse momento, Joana fala de uma amiga que foi morar no Japão. Ela diz que a moça apenas observava as pessoas interagirem e não levou muito tempo para aprender o japonês. A professora ouve, e, logo em seguida, enfatiza a necessidade de estudar inglês, pois os alunos sairão dali (Universidade) professores de inglês e é necessário que eles estudem. Sobre isso, alguns alunos (pardos e pretos) sinalizam a dificuldade de achar tempo para estudar inglês devido a outros afazeres.

Depois de a professora argumentar sobre a necessidade de estudar, retoma os aspectos linguísticos. Explica as formas negativa e interrogativa e aproveita da ocasião para incrementar os conteúdos linguísticos *how many* e *how much*. Nesse momento, a turma parece estar muito concentrada na explicação de Raquel. A professora dá o intervalo. São 20h: 39min.

A turma retorna às 21h. A professora retoma o assunto e pede aos alunos que revisem o conteúdo gramatical juntamente com o vocabulário relacionado a partes da casa e, logo em seguida, pede aos alunos que respondam à atividade do livro. Posteriormente, Raquel corrige a atividade com a turma, ora como um todo, ora a alunos individualmente. Para todos eles, ela direciona o *feedback* 'good'.

Em seguida, a professora traz um exercício sobre o uso do conteúdo gramatical *there to be*. Ela agora não direciona a alunos individualmente. Pede a qualquer voluntário para responder. Sempre Joana (aluna parda) toma a iniciativa. A professora deixa a primeira questão para a turma responder. A segunda questão ela direciona. Ela pede a uma aluna branca para responder e a elogia com um 'very good'. Nesse momento, Raquel pergunta a duas alunas negras duas questões sobre o assunto (uma para cada aluna). Uma aluna acerta e a outra, não. A professora elogia a que acertou. Em seguida, a professora fala mais uma vez da necessidade de reservar um tempo para estudar inglês, passa uma atividade para casa e encerra a aula.

Fonte: compilação do autor, 2021

Apêndice D

NOTAS DE CAMPO A

Aulas do professor Henrique

11/11/2019

Descrição

Uma vez já conversado sobre a minha presença nas aulas do professor Henrique, compareço a sua sala de aula, no dia 11 (onze) de novembro de 2019, uma segunda-feira, às 19h. Há, presentes na sala de aula, 23 (vinte e três) alunos. Desses, observo que 05 (cinco) alunos são brancos. O professor me apresenta à turma e, logo, em seguida, pede silêncio e fala da necessidade de aprender inglês (praticar vocabulário, gramática e leitura) para desenvolver o potencial comunicativo. Na língua-alvo, o professor faz um *warm up* em que aborda questões relacionadas a informações pessoais como cores preferidas, números de telefone, interesse em outras línguas, entre outras coisas. Observo que o diálogo na língua-alvo prende a atenção dos alunos. Observo também que um aluno está conversando com o seu colega. O professor, ao perceber, tão logo pergunta a outro aluno algo sobre o aluno que está conversando. O discente, ao perceber o fato, aquietar-se e volta a prestar atenção na aula. Após o *warm up*, Henrique procede à revisão do conteúdo gramatical – *wh questions*. Para a revisão, o professor escreve um pequeno diálogo no quadro branco e pede a dois alunos para praticarem aquele diálogo. Toda a turma presta atenção ao que sucede. Em seguida, o professor aborda o próximo assunto, *occupations*. Na gravura, há 08 pessoas e elas estão relacionadas a profissões que exigem ampla formação acadêmica. Abordado o assunto relacionado a *occupations*, o professor, aborda as preposições *in*, *on* e *at*. Foca nos dois usos dessas preposições: tempo e lugar.

O professor explica o uso dessas preposições, dando exemplos importantes sobre cada situação em que elas podem ser empregadas, seja na função de tempo, seja na função de lugar. Observo que todos os alunos estão concentrados, prestando bastante atenção ao que o professor propõe. A sala de aula parece estar bem organizada, os alunos parecem estar bem distribuídos, eles estão em círculos, parece que tudo está organizado para que a aprendizagem seja bem sucedida.

As aulas do professor Henrique são todas ministradas na língua-alvo. Em certo momento, o professor pede a uma aluna negra para explicar, também em inglês, a diferença entre *good evening* e *good night*. A aluna responde em português. O professor pergunta a ela se seria possível responder em inglês, ela demonstra nervosismo e não consegue responder. Nessa ocasião, uma aluna branca, responde.

O professor Henrique, assim como a professora Raquel, conhece bem a língua inglesa. Observo que os turnos de fala são sempre precedidos pelos professores. Eles perguntam, avaliam e redistribuem as palavras, ora para a turma como um todo, ora para alguns alunos, individualmente. Em seguida, o professor escreve duas sentenças no quadro: *I work in a university* e *I work at UNEB*, ele foca no uso das preposições. Em seguida, dá o intervalo. São exatamente 20h: 28min.

Em conversa informal com o professor, no intervalo, ele me diz que precisa entender questões de currículo, identidade de raça e de classe e ensino. Diz que quer compreender

melhor e ver onde raça entra em cena em suas aulas. Ele afirma que sabe que no livro didático, a maioria dos atores é branca, mas queria ter a compreensão sobre como abordar isso em suas aulas, pois o livro torna a aula ‘presa’, e ele gosta de mais liberdade.

Termina o intervalo. Os alunos retornam às 21h. O professor retoma a aula e agora trabalha a questão relacionada a *events*. Ele passa um áudio sobre *events*. Todos os alunos ouvem com atenção. Depois, o docente pede aos alunos que ouçam e repitam. Nesse momento, o professor enfatiza o uso da pronúncia /t/.

Em seguida, Henrique projeta uma imagem de duas pessoas brancas (um homem e uma mulher) e sobre eles, o professor faz muitas indagações, por exemplo: *what is she doing? what is he doing?* Depois de ouvir o áudio, o professor direciona a sua prática para alguns alunos individualmente. Ele faz perguntas específicas a esses alunos. Muitos deles conseguem responder o que se pede. O docente coloca o áudio novamente. Depois, ele distribui os alunos em dupla para praticarem o diálogo que consta no áudio, de acordo com o modelo de atividade proposta no livro didático.

Logo, o professor muda de conteúdo e agora aborda a questão das horas. Observo que três alunas brancas participam bastante dessa atividade. Elas fazem alguns questionamentos e o professor tão logo, os responde. Os demais colegas observam com atenção. E, algumas vezes, surgem outros questionamentos.

Observo que sempre quando Henrique pede a um voluntário para responder algo, três alunas brancas (especialmente Simone⁴¹), tomam a iniciativa. Quando o professor requisita um voluntário para ler os nomes das ruas, Simone se voluntaria novamente. Ao fazer outra pergunta, dessa vez, uma aluna negra toma a dianteira e responde muito bem ao que se pede. Essa aluna, a meu ver, tem um bom domínio da língua-alvo, porém, nos momentos em que observei as aulas, notei que ela participa muito pouco. (Isso foi corroborado quando conversei com ela informalmente em no intervalo da aula seguinte. Ela me disse que temia o que os outros colegas iriam pensar. Talvez, segundo ela, eles iriam achar que ela estava se amostrando).

⁴¹ Nome fictício. Ao participar nas aulas, Simone protagoniza mais do que as outras colegas.

NOTAS DE CAMPO B

Aulas do professor Henrique

18/11/2019

Descrição

Continuação...

O professor começa a aula abordando uma questão gramatical relacionada ao uso do *gerund* (*ing*). Ele faz várias perguntas aos alunos sobre essa questão. Novamente, observo que quanto o professor pergunta, Simone sempre está disposta a responder. Hoje, temos 19 (dezoito) alunos presentes, dentre eles, vejo que apenas 06 (seis) são brancos. Continuando a aula, o professor dá vários exemplos sobre como usar o *gerund* e interage com a turma. Posteriormente, ele apresenta um vídeo no qual um falante nativo, branco dá informação adicional sobre em que ocasião seria pertinente usar esse aspecto linguístico. O professor, após passar o vídeo, interagir com a turma, explicar questões adicionais referentes ao assunto, apresenta outro vídeo. Nesse consta uma linguista nativa, branca, que dá mais explicações sobre o uso do *gerund*. Observo que os dois linguistas nativos explicam bastante o conteúdo gramatical sob diversas nuances linguísticas. O foco deles é na estrutura.

Depois de passar os dois vídeos, Henrique pergunta à turma se eles conseguiram entender a explicação. Assim, o professor reforça o conteúdo ao apresentar mais alguns exemplos, dentre eles, o uso da regência com o verbo *to stop*. Em seguida, o professor trabalha com uma música. Ele diz que não se importa de onde a música é originária, apenas quer que os alunos aprendam inglês por meio dela. O docente passa a música e os alunos ouvem com atenção. Em seguida, o professor dá o intervalo. São 20h:45min.

Às 21h, aproximadamente, os alunos retornam. Henrique retoma a letra da música e faz um trabalho de pronúncia: ele pronuncia primeiro, e, posteriormente, os alunos repetem. Em dupla, o professor pede para que os alunos pratiquem a leitura da letra da música. Enquanto os alunos leem, o professor passa de dupla em dupla, escutando com atenção e dando retorno. Observo que, para essa atividade, o professor tenta não usar o livro didático, ao trazer outras atividades e ao usar outros recursos, como por exemplo, a música e os vídeos.

Em seguida, ele começa a explorar o conteúdo da letra da música. Retoma a questão linguística acoplada ao vocabulário. Explora os conteúdos gramaticais, ao analisar sentença por sentença da letra da música. Ao explorar o vocabulário, o professor usa diversas estratégias para não usar a língua-materna, como, por exemplo, mímicas.

O professor, após explorar a música e os vídeos, retorna ao livro *Top Notch* 01, unidade 2, cujo tema é *Going Out*. Nessa ocasião, Henrique coloca o diálogo em áudio e pede aos alunos que ouçam com atenção. Ele pede que os alunos, enquanto ouvem, preencham os quadros sobre quais espécies de eventos as personagens estão falando. Os alunos ouvem com cuidado e preenchem os quadros sobre três pontos específicos: *kind of event/time of event/whether the person want to go*.

Para facilitar a compreensão auditiva, o professor passa o áudio três vezes, uma para identificar *kind of event*; a outra para identificar o *time of event* e a última para sinalizar *whether the person want to go*.

Posteriormente, o professor corrige as atividades propostas. Para aqueles alunos que estão

quietos, o professor direciona algumas perguntas. Ele quer que todos participem da aula. Aproximando o fim da aula, o professor faz um trabalho de conversação. Ele pede aos alunos que levantem, e em grupos de dois ou três pessoas, iniciem, em inglês, uma conversação cujo objetivo é fazer um convite para irem a determinado lugar, conforme trabalhado na lição sobre *events*. O aluno pode aceitar ou declinar o convite, apresentando justificativas. Após essa atividade, o professor encerra a sua aula contando uma história em língua inglesa. Todo mundo a ouve com atenção. Próximo ao final da história, o professor pára e diz que terminará a história na próxima semana.

Fonte: compilação do autor, 2021

ANEXOS



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, CAMPUS VI
COLEGIADO DE LETRAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME
RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
Data de Nascimento: ____/____/____
Endereço: _____ Complemento: _____
Bairro: _____ Cidade: ____ CEP: _____
Telefone: () ____/() ____/____

II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Cargo/Função:

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O senhor (a) está convidado (a) para participar na pesquisa: **Ensino de inglês no conexto superior: analisando conceitos de identidade de raça de raça e de classe por uma perspectiva crítica**, de responsabilidade de Romar Souza Dias, professor, docente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo compreender como discursos e ideologias presentes nas aulas de inglês observadas influenciam a prática pedagógica dos professores colaboradores. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios tais como empoderamento de identidades sociais minoritárias no contexto de ensino superior. Caso aceite, o (a) senhor (a) responderá a um questionário sobre alguns aspectos pertinentes à classe social e a cor de sua pele e/ou a raça. Haverá também outras questões referentes a sua vida em relação se exercia ou não atividades remuneradas concomitantemente à época escola na educação fundamental e média, dentre outras similares. Pode haver também a necessidade de uma entrevista semiestruturada para esclarecimento e/ou complementação de algo, necessário à pesquisa, que não foi contemplado no questionário. É provável que haja riscos que haja riscos psicológicos tais como constrangimentos ou desconforto em confronto com o questionário e/ou com a entrevista semiestruturada. Isso pode acontecer já que nós, seres humanos, somos imprevisíveis em nossas interações sociais. Para amenizar tal situação, caso surja, o (a) senhor (a), de antemão, será admoestado (a) a não responder a tais perguntas (questionário e/ou entrevista). Saliento, ainda, que, de acordo com os meus princípios éticos, tentarei elaborar as perguntas com bastante discrição, no sentido de não serem invasivas, servindo, portanto, apenas ao escopo da pes-

quisa em tela. Os instrumentos de coleta serão aplicados por mim mesmo, na condição de professor pesquisador da Universidade do Estado da Bahia, UNEB Campus VI. Os dados serão guardados guardados no Instituto de Letras da Universidade de Brasília, no gabinete de minha orientadora, a pesquisadora Francisca Cordelia Olivera da Silva, por um período de cinco (05) anos. Esclareço, ainda, que os resultados da pesquisa estarão disponíveis em endereços eletrônicos para downloads gratuitos. Haverá também cópias impressas que estarão disponíveis para consulta em locais públicos e privado de modo a assegurar o acesso tanto individual quanto coletivo aos beneficiários que a presente investigação trará. O (a) senhor (a) ficará a vontade para falar e/ou escrever o que lhe aprouver. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o (a) senhor (a) não será identificado. Caso queira, o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua Autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) senhor (a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço, ainda, que, de acordo com as leis brasileira, o (a) senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Endereço:

E-mail:

ORIENTADORA:

E-mail:

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Ensino de inglês no contexto superior: analisando conceitos de identidade de classe e de raça por uma perspectiva crítica** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Caetité, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

Fonte: Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia