**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

PPLIN- Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística

Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo

Raquel Ferreira Sampaio dos Santos

**Unindo forças:**

**reflexões sobre a questão racial na construção identitária no processo de formação docente.**

São Gonçalo

2018

Raquel Ferreira Sampaio dos Santos

**Unindo forças:**

**reflexões sobre a questão racial na construção identitária no processo de formação docente.**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/CCS/A

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Data

Raquel Ferreira Sampaio dos Santos

**Unindo forças:**

**reflexões sobre a questão racial na construção identitária no processo de formação docente.**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 12 de dezembro de 2018

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Prof.ª Dr.ª Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra (Orientadora) Departamento de Letras- UERJ-FFP

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Prof.ª Dr.ª Janaina da Silva Cardoso

Instituto de Letras- UERJ

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Prof.ª Dr.ª Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Departamento de Letras - PUC- Rio

Rio de Janeiro

2018

**DEDICATÓRIA**

À memória de meu pai, Moises Fernandes dos Santos, que me ensinou o valor da perseverança na busca pela realização dos meus sonhos.

**AGRADECIMENTOS**

A Deus, que tem me dado a paz num mundo tão caótico.

À minha mãe Helena Ferreira Sampaio dos Santos, que é o meu amor maior.

À minha querida orientadora Prof.ª Dr.ª Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra, que me ensina que a minha trajetória acadêmica deve me levar a um processo de humanização e empatia pelo próximo.

À Prof.ª Dr.ª Inés Kayon de Miller, por ser uma inspiração nos estudos referentes a Prática Exploratória.

À banca, Prof.ª Dr.ª Janaina da Silva Cardoso e a Prof.ª Dr.ª Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, que através de suas valiosas sugestões ajudaram enriquecer ainda mais a minha dissertação.

Com essa fé poderemos trabalhar juntos, rezar juntos, ser presos juntos, defender a liberdade juntos, sabendo que um dia haveremos de ser livres. Esse será o dia, esse será o dia quando todos os filhos de Deus poderão cantar com um novo significado: meu país é teu, doce terra da liberdade, de ti eu canto.

*Martin Luther King Jr*.

**RESUMO**

SANTOS, R. F. S. *Unindo Forças: reflexões sobre a questão racial na construção identitária no processo de formação docente*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

Através do presente trabalho tenho por objetivo discutir a construção identitária de um professor negro de inglês em formação, por meio de narrativas compartilhadas em um grupo de reflexão do qual eu também faço parte, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. A presente pesquisa encontra-se no campo da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) na qual a Linguística Aplicada encontra-se inserida (MOITA LOPES, 2006). Essa pesquisa é norteada por estudos raciais que levam em consideração o racismo que ocorre dentro do contexto brasileiro (MUNANGA; GOMES, 2016). Nesse estudo, também teço considerações a respeito do letramento enquanto uma prática de liberdade (FREIRE, 1967, 1983; HOOKS, 2013) relacionando-o ao letramento crítico racial que busca incluir a reflexão a respeito dos estudos raciais (FERREIRA, 2015). A Prática Exploratória também será outro subsídio teórico desta dissertação. A Prática Exploratória constitui-se como uma abordagem valiosa para esse estudo, visto que, por meio de seus princípios, ela encoraja cada participante a exercer sua agência durante o processo por busca de entendimentos (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013). Através do processo reflexivo gerado pela Prática Exploratória e de seus encaminhamentos para a formação do professor de línguas (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004), busco alinhar tal abordagem educacional a algumas concepções de formação docente como a de Giroux (1997) que defende a formação dos professores como intelectuais. Ademais, também discuto a importância de uma formação docente que leve em consideração demandas sociais como os estudos raciais (FREIRE,1983; HOOKS, 2013; STREET, [1995] 2014). Construtos teóricos advindos dos estudos da narrativa (LABOV, 1972) e também da narrativa conversacional (BASTOS, 2005) dentre outros são utilizados para a análise dos dados gerados. Ainda sobre a análise, teço comentários no que concerne aos estudos de identidade através de teóricos como Hall (2014) e Woodward (2014).

Palavras-chave: Estudos raciais. Letramento. Prática Exploratória. Formação do professor negro de inglês. Identidade. Narrativa conversacional.

**ABSTRACT**

Through the present work I aim to discuss the identity construction of a pre-service black English teacher through shared narratives in a reflection group in which I also participate, in the Faculty of Teacher Education of UERJ. The present research is in the field of qualitative research (DENZIN; LINCOLN, 2006) in which Applied Linguistics is inserted (MOITA LOPES, 2006). This study is guided by racial studies that consider the racism that occurs within the Brazilian context (MUNANGA; GOMES, 2016). In this study I also make considerations about literacy as a practice of freedom (FREIRE, 1967, 1983; HOOKS, 2013), relating it to the critical racial literacy that seeks to include reflection on racial studies (FERREIRA, 2015). The Exploratory Practice will also be another theoretical subsidy of this dissertation. The Exploratory Practice constitutes a valuable approach to this study, since through its principles it encourages each participant to exercise its agency during the process by searching for understandings (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013). Through the reflective process generated by the Exploratory Practice and its referrals to the formation of the language teacher (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004), I seek to align this educational approach with some conceptions of teacher education such as that of Giroux (1997), which advocates the formation of teachers as intellectuals Moreover, I discuss about the importance of a teacher development that takes into account social demands such as racial studies (FREIRE, 1983, HOOKS, 2013 STREET, [1995] 2014). Theoretical constructs coming from the studies of the narrative (LABOV, 1972) and also from the conversational narrative (BASTOS, 2005) among others are used for analyzing the data generated. Still on the analysis, I comment on identity studies through theorists like Hall (2014) and Woodward (2014).

Keywords: Racial studies. Literacy. Exploratory Practice. Black English Teacher Development. Identity. Conversational narrative. .

**LISTA DE ABREVIAÇÕES**

Frente Negra Brasileira - FNB 32

Teatro Negro Experimental - TEN 32

Letramento como Prática Social - LPS 42

Letramento Crítico - LC 47

Língua Estrangeira - LE 47

Abordagem Comunicativa - AC 48

Pedagogia Crítica - PC 48

Língua Inglesa - LI 50

Formação para a Justiça Social - FJPS 67

Linguística Aplicada - LA 109

Linguística Aplicada Crítica - LAC110

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO** 15

**1 ESTUDOS RACIAIS: PARA PENSAR O MUNDO SOCIAL E A EDUCAÇÃO**  20

**1.1 Estudos raciais- considerações iniciais** 20

**1.2 Branquitude** 25

**1.3 O outro lado da História** 29

**1.4 Movimento negro, conquistas, histórias de sucesso**. 32

**1.5** **Lugar de fala: a importância de intelectuais negros** 35

**1.6** **Educação como forma de libertação** 37

**2 LETRAMENTO, LETRAMENTO CRÍTICO, EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE E PEDAGOGIA INTELECTUAL INSURGENTE: ELEMENTOS PARA PENSAR O ENSINO DA LÍNGUA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS** 41

**2.1 Letramento - considerações iniciais** 41

**2.2 Modelo ideológico de letramento** 42

**2.3 Letramento crítico no ensino de línguas** 47

**2.4 Letramento crítico no ensino de inglês** 50

**2.5 Letramento racial crítico no ensino de língua inglesa** 52

**2.6 Letramento como Prática de Liberdade** 55

**3 FORMAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM** 62

**3.1 Qual o papel da Prática Exploratória na formação docente?** 62

**3.2** **Outras considerações sobre formação docente – possíveis diálogos com a Prática Exploratória** 67

**3.3 O papel da Teoria Social Crítica e da Pedagogia Crítica na formação docente** 72

**3.4** **Pedagogia Decolonial: um olhar diferente sobre a formação docente, o olhar do silenciado** 78

**3.5 Formação docente do professor negro** 81

**3.6 Formação docente do professor negro de inglês** 82

**3.7 Voltando à Prática Exploratória e enriquecendo o diálogo** 85

**4 IDENTIDADES E NARRATIVAS** 87

**4.1 Identidade** 87

**4.2 Narrativas e visão socioconstrucionista da identidade: identidades sociais** 89

**4.3** **Identidade social de raça** 90

**4.4 Identidade do professor** 91

**4.5 Estudos da narrativa** 94

**4.6 Narrativa conversacional** 96

4.6.1 Estudos da narrativa- avaliação 97

4.6.2 Narrativa conversacional- avaliação e posição moral 98

**4.7 Relatos de vida** 100

**4.8** **Autobiografia**  101

**4.9** **Narrativas autobiográficas de professores negros de inglês** 103

**5** **ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA** 109

**5.1 Linguística Aplicada** 109

**5.2 Pesquisa Qualitativa** 112

**5.3 Prática Exploratória e pesquisa** 116

**5.4 Descrição do contexto de pesquisa** 120

**6 ANÁLISE DE DADOS** 124

**6.1** **Microcena 1- O início de tudo** 124

**6.2** **Microcena 2- A virada** 128

**6.3** **Microcena 3- Status e prestígio: saber inglês** 130

**6.4** **Microcena 4- Quem é esse rapaz?** 132

**6.5** **Microcena 5- Quem dizem que sou?** 134

**6.6** **Microcena 6- Quando descobri quem eu sou?** 136

**6.7** **Microcena 7- Como chegar lá?** 138

**6.8** **Microcena 8- A escola** 140

**6.9** **Microcena 9- O contexto faz a diferença** 142

**6.10** **Microcena 10- Empoderamento** 144

**6.11** **Microcena 11- Palavras finais** 147

**7. CONSIDERAÇÕES FINAIS** 150

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** 154

**ANEXOS** 166

**INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como principal objetivo discutir a construção identitária do professor negro de inglês. O interesse em tal objeto de estudo surgiu a partir do momento em que comecei a perceber a presença de poucos professores negros de inglês no meu contexto de trabalho, embora eu mesma seja uma professora negra de inglês.

Através dessa pesquisa, busco refletir sobre a formação do professor negro de inglês durante a formação docente. Lembro-me que, durante os meus quatro anos de graduação da UERJ em licenciatura em Letras Português/ Inglês, só tive apenas uma professora negra, a qual não era propriamente da área de Letras, mas de Sociologia da Educação. Tal percepção somada a lembranças da minha trajetória escolar durante o Ensino Fundamental e Médio corroboram para a constatação de apenas um professor negro de inglês em todo o meu percurso de aprendizagem da língua inglesa. Seria tal compreensão apenas uma coincidência ou fruto de uma raiz histórica sobre a questão racial no Brasil?

Munanga e Gomes (2016) descrevem que, apesar de o Brasil ser fruto do encontro de culturas e civilizações, índios, africanos e europeus, a História ensinada nas escolas tende ser apenas eurocêntrica. Tais teóricos explicam que, apenas uma versão da História é contada, enquanto os índios e negros têm sua História apagada; silenciada. No entanto, esses autores enfatizam que, apesar da escravidão ter tentado silenciar os negros, eles resistiram desde a instauração do sistema escravocrata no Brasil até o período de abolição da escravidão, a fim de que sua liberdade fosse garantida.

Diante de tal cenário histórico brasileiro que visou, desde o período da colonização, subjugar e silenciar a voz do povo negro, faz-se necessário buscar um letramento que seja uma prática de liberdade (FREIRE, 1967; 1983; HOOKS, 2013, 2017). Estudiosas como Gomes (2002) explicam que, a escola apesar do seu potencial transformador, tem sido muitas vezes um meio de transmissão de ideologias nefastas como o racismo. Por isso, Ferreira (2015) defende um letramento crítico racial, a fim de que o letramento seja na língua materna, seja em uma língua estrangeira, como no caso dessa pesquisa, a língua inglesa, seja permeado pela reflexão de questões sociais como o racismo.

Deste modo, juntamente com a perspectiva de letramento crítico racial (FERREIRA, 2015), busco abordar a importância da formação docente do professor negro de inglês. Sobre os aportes teóricos referentes à formação docente, utilizo-me da Prática Exploratória, por ser uma abordagem educacional ética que busca a compreensão sobre a qualidade de vida dentro e fora de sala de aula (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004). A Prática Exploratória encoraja o professor a lançar um olhar investigativo sobre a sua prática docente (MILLER, MORAES BEZERRA, 2004). Tal atitude reflexiva promovida pela Prática Exploratória é feita através de *puzzles*.

Segundo Moraes Bezerra (2007), os *puzzles* constituem-se como questões que interferem na qualidade de vida em sala de aula, isto é, inquietações que levam o professor a repensar diariamente em sua prática pedagógica (MILLER, 2015). Foi um destes *puzzles* que impulsionou a presente pesquisa. A pergunta “Por que me sinto tão desafiada ao dar aulas de língua inglesa por ser uma professora negra?” começou a florescer na minha mente. De modo que, através de tal questionamento pude desenvolver a presente pesquisa. Ou seja, através desta videira, dessa indagação, diversos ramos foram gerados, diferentes tópicos surgiram. Além do letramento crítico racial (FERREIRA, 2015), mencionado anteriormente, pude pensar na construção identitária do indivíduo negro.

De acordo com Hall (2014), as identidades são contraditórias, não fixas e múltiplas. Neste sentido, Woodward (2014, p. 31) afirma que, uma diversidade de posições “nos estão disponíveis- posições que podemos ocupar ou não”. Deste modo, a identidade social de raça seria apenas uma das múltiplas identidades que um indivíduo pode ter. Dias e Mastrella-de-Andrade (2015) explicam que, a identidade social de raça está associada à identidade social de classe. Sendo assim, Ferreira (2015) defende que, o professor seja um mediador de estereótipos que leve os alunos a pensarem reflexivamente a construção identitária de raça.

Por meio de tal concepção da identidade, essa seria construída através do discurso. Moita Lopes (2003) explica que as identidades são construídas através da interação que estão inseridas num contexto sócio-histórico. Bastos (2005) afirma ainda que, por meio das narrativas, damos significado ao mundo social e a quem somos. Logo, estudiosas como Hooks (2013; 2017) e Ferreira (2015) valorizam o uso de narrativas como um modo de ressignificação da identidade social de raça. Assim, o presente trabalho tem como três objetivos principais:

1) Discutir a relação entre os estudos raciais e a educação.

2) Buscar refletir sobre a formação docente do professor de língua inglesa e sua conexão aos estudos raciais.

3) Ressignificar e refletir sobre a construção identitária de professores negros de Inglês através das narrativas compartilhadas.

Essa pesquisa insere-se no campo da pesquisa qualitativa, por isso alinho-me a Denzin e Lincoln (2006) quando afirmam que a pesquisa é um ato de responsabilidade social que deve ser permeada por princípios éticos (MILLER, 2010). Ademais, a pesquisa contará com o embasamento teórico advindo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), que através das contribuições de outras áreas de conhecimento, auxiliam na compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa.

O primeiro capítulo dessa pesquisa tem como objetivo estabelecer a conexão entre a educação e os estudos raciais. Nesse capítulo, trago ideias de teóricos como Munanga e Gomes (2016) que auxiliam no resgaste histórico de luta do povo negro do Brasil. Alinho-me também a autoras como Davis ([1981]2018) que compreendem a educação como forma de libertação; resistência. Sendo assim, torna-se vital que o professor negro e o professor branco tragam os estudos raciais para o ensino (RIBEIRO, 2014).

No segundo capítulo, busco refletir sobre o poder do letramento crítico como forma de transgressão (HOOKS, 2013). É preciso que o ensino seja reflexivo e não apenas conteudista; os alunos precisam aprender a ler o mundo e a ser agentes de transformação social (FREIRE, 1967, 1983). O letramento crítico, estende-se também ao ensino de língua inglesa, por isso, é importante que se compreenda que o ensino de uma língua não é neutro, mas atravessado por questões ideológicas e de poder (FERREIRA, 2015).

No terceiro capítulo, teço considerações referentes à formação do professor negro de inglês. Início tal reflexão através da relação entre a Prática Exploratória e a formação docente. Decidi utilizar a Prática Exploratória por ser uma abordagem ético-reflexiva que compreende que, o professor deve buscar entendimentos sobre o fazer docente, permitindo a agência dos alunos nesse processo, levando em conta a sua qualidade de vida, bem como a de seus educandos (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004). A Prática Exploratória considera que, a formação docente é um processo contínuo (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004). Ademais, abordarei a visão de formação docente a partir da formação de professores para a justiça social, conforme proposta de Zeichner (2008) e a percepção dos professores enquanto intelectuais de Giroux (1997). Por último, abordarei a questão da Formação docente do professor negro de inglês através da contribuição de Ferreira (2015).

No quarto capítulo, exponho alguns construtos teóricos referentes aos estudos de narrativa e identidade. No que diz respeito à narrativa, estabelecerei a conexão de ideias advindas de estudiosos como Labov (1972), que identificou a estrutura da narrativa, e de Ochs e Capps (2002), que veem a narrativa por meio de uma visão interacional, em que as histórias de vida trazem significado ao mundo social que estamos inseridos (BASTOS, 2005). No que diz respeito aos estudos de identidade, alinho-me a Hall (2003) e Woodward (2014), uma vez que os mesmos defendem que, a identidade é fluida, fragmentada e passível de ressignificação. Acrescento também as narrativas como ferramenta de ressignificação da identidade do professor negro de inglês, apoiada em Ferreira (2015) e Hooks (2017).

No quinto capítulo, explicarei o contexto de pesquisa e o modo como os dados foram gerados, bem como oferecerei detalhes Matheus, um professor negro de inglês em formação. Esse estudo como foi explicitado anteriormente foi norteado pela pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), associado às contribuições da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Gostaria de destacar também que utilizei a Prática Exploratória como forma de encaminhamento metodológico, uma que vez que através desta abordagem une-se o ensino, a aprendizagem, a reflexão e a pesquisa, através do trabalho colaborativo de professores e alunos; professores e colegas de profissão (MILLER, 2009).

No sexto capítulo, buscarei tecer a conexão entre os construtos teóricos expostos ao longo da dissertação a fim de efetuar a análise de dados que foram gerados com um colega de profissão em formação, Matheus. Deste modo, nesse capítulo, apresentarei onze trechos de narrativa que foram gerados com Matheus ao longo dos dois encontros que realizamos.

Como conclusão, trarei, no último capítulo, as considerações finais, em que faço a costura entre a minha percepção geral dos construtos teóricos e da análise de dados. Feitas tais ressalvas, desejo ao leitor uma excelente leitura e espero que de alguma maneira essa pesquisa seja relevante para a sua vida, a fim que de que a formação do professor negro de inglês possa ser repensada tanto dentro de ambientes escolares quanto em ambientes não escolares (GOMES, 2002).

**1. ESTUDOS RACIAIS: PARA PENSAR O MUNDO SOCIAL, A EDUCAÇÃO**

*Ser negro e afirmar-se negro, no Brasil, não se limita a cor da pele. É uma postura política.*

Gomes (2002)

No presente capítulo, tenho como objetivo tecer considerações relativas aos estudos raciais, tendo o contexto brasileiro como alvo. O fenômeno do racismo apresentou diversas variações em diversas partes do globo, como os regimes de segregação racial nos Estados Unidos e na África do Sul, assim como a colonização e o seu subsequente sistema escravocrata em países da América Latina (MUNANGA, 2006). Apesar das diferenças de tal fenômeno social em diferentes contextos, há um denominador comum: a depreciação do negro tendo em vista a sua cor de pele (VAN DIJK, 2015). Busco nesse capítulo, fazer uma breve apresentação de conceitos relacionados aos estudos raciais, bem como fazer o resgate da história de luta dos negros brasileiros que não aceitaram passivamente a escravidão (MUNANGA; GOMES, 2016). Também abordarei a questão da branquitude como aporte teórico para que haja a compreensão que não é somente o negro que precisa pensar sobre os estudos raciais; tal reflexão é uma responsabilidade de todos, tanto de negros quanto de brancos (CARONE; BENTO, 2014). Por fim, farei o entrelace dos estudos raciais com a educação (RIBEIRO, 2014; DAVIS, [1981]2018).

**1.1 Estudos raciais- considerações iniciais**

Munanga (2006) aponta que, a escravidão é um processo antigo. Desde o império Islâmico já existiam indícios da escravidão tanto de brancos quanto de negros. Todavia, os mulçumanos já faziam distinção de tratamento entre os escravos brancos e negros. Sobre tal questão, Munanga (2006, p. 55) faz o seguinte comentário:

[...] no mundo mulçumano houve sempre escravizados negros e escravizados brancos. No entanto, a diferença entre ambas as categorias se dá na terminologia, no valor de compra e venda, no tipo de atividade e na mobilidade social atribuídos aos dois tipos de escravizados (LEWIS, 1982, p.63-64). Geralmente, na época medieval, dava-se aos escravizados brancos o nome de “*Mamluk*”, termo árabe que significa “possesso” e aos escravizados negros dava-se o nome de “*Abd”*. Com o tempo, o termo “*Abd*”, que designava os escravizados negros, tomou, em numerosos dialetos árabes, o sentido de “homem negro”, fosse ele escravizado ou não. Os escravizados brancos, em particular as mulheres, custavam mais caro; além disso, os escravizados negros eram utilizados em certas atividades a eles especificamente reservadas, e sua mobilidade social era mais limitada que a dos brancos.

Munanga (2006) expõe que, a naturalização do negro enquanto escravo data de textos bíblicos (GÊNESIS IX, 1-27). Ademais, Lewis (1982, *apud* MUNANGA, 2006) afirma que, já havia a depreciação a indivíduos negros no mundo islâmico. Os negros eram comumente descritos como “estúpidos, cheios de vícios, mentirosos, desonestos, sujos em sua maneira de viver, emitem um cheiro insuportável; são descritos como feios, disformes e monstruosos” (LEWIS, 1982, p. 114 *apud* MUNANGA, 2006, p. 56).

Quando se pensa no racismo dentro do contexto brasileiro é também preciso retornar a aspectos da história do nosso país. Munanga e Gomes (2016) afirmam que, o negro foi trazido para o Brasil através do tráfico negreiro para assim favorecer o sistema de colonização liderado pelos Portugueses no país. Munanga e Gomes (2016) explicam que, o processo de exportação dos negros para o Brasil ocorreu por motivos econômicos, dentre eles a composição da mão de obra escrava para as plantações de açúcar a partir da metade do século XVI.

Esses autores descrevem que, o sistema de deportação de negros para o Brasil aconteceu através da rota transatlântica que envolvia três regiões do continente africano: a África Ocidental, a África Centro-Ocidental e a África Austral. Sobre a questão do tráfico negreiro, ainda segundo esses estudiosos, algumas versões da história parecem fazer acreditar que os próprios negros favoreceram o processo de escravidão, com o argumento de que antes da colonização já havia escravidão na África.

Munanga e Gomes (2016) apontam que, o conceito de escravo na África era bem distinto da ideia de escravidão realizada pelos europeus. Tais autores explicam que, a escravidão na África se sucedia por motivos de guerra, e ainda assim, os escravos possuíam “alguns direitos”. Por exemplo, os filhos dos escravos nasciam livres diferentemente do sistema escravocrata europeu conforme expõe a citação a seguir:

Além dessas relações de sujeição que existem em todas as sociedades africanas tradicionais (no interior de um reino, de uma chefia, de um clã, de uma linhagem, de uma família), existiram também relações de sujeição quanto aos estranhos cativos das guerras e penhorados pelas próprias famílias. Quando havia guerra entre duas sociedades inimigas, a sociedade vitoriosa poderia ocupar ou anexar o território vencido, que passava a integrar o seu império; poderia deixar livres o rei e os habitantes do território ocupado, mas eles teriam como obrigação pagar regularmente um tributo. Os vencedores poderiam capturar algumas pessoas, homens e mulheres celibatários e levá-los para sua terra, como cativos. Os cativos masculinos trabalhavam como servos de reis, notáveis e guerreiros, e os cativos femininos integravam os haréns destes como reprodutoras. Os homens cativos podiam casar-se com as mulheres livres da sociedade, sem direito de paternidade sobre seus filhos que nasciam livres e eram integrantes das comunidades de suas mães. Ambos, filhos e mulheres cativos, nasciam totalmente livres (MUNANGA; GOMES 2016, p. 25).

Sobre o tráfico negreiro, Munanga e Gomes (2016, p. 26) acrescentam:

[...] o tráfico refere-se ao enriquecimento e acumulação de riqueza por seus responsáveis. Supõe a existência de sistemas em que seres humanos são mercadorias, produtos comerciáveis que podem ser vendidos e comprados e a existência dos mercados regulares para esse tipo de operação. Nada, na África antes do tráfico oriental e transaariano liderado por árabes e do tráfico transatlântico liderado pelos europeus, comprova a existência do tráfico humano e da relação de enriquecimento e acumulação de riquezas recorrentes.

Munanga (2006) afirma que, a escravidão no sistema colonial foi assegurada não apenas pela força bruta e o aparelho ideológico, mas por outras estratégias. Munanga e Gomes (2016) descrevem que, até um pouco antes da era colonial moderna era comum encontrar imagens positivas da África como as descrições do viajante alemão Barth:

Taiwa foi a primeira grande cidade que vi num país propriamente negro. Ela me deixou com uma boa impressão, pois em toda parte apareciam signos evidentes da vida confortável e agradável em que viviam os nativos: a corte era cercada de grandes caniços que a protegiam dos olhares dos passantes ...;[[1]](#footnote-1) perto da entrada, havia uma grande árvore sombreada e refrescante embaixo da qual recebiam-se os visitantes e tratava-se dos negócios correntes; toda a residência era protegida pela folhagem das árvores e animada por tropas de crianças, cabritos, galinhas, pombos, um cavalo (...)[[2]](#footnote-2). O caráter dos próprios habitantes estava em completa harmonia com suas residências, tendo como traço essencial uma felicidade natural, uma preocupação para gozar da vida, amar as mulheres, a dança e os cantos, mas sem excesso... Beber álcool não passava por pecado num país onde o paganismo permanece a religião da maioria. Mesmo assim, era raro encontrar pessoas bêbadas: os não mulçumanos contentavam-se em beber um pouco de giya, espécie de cerveja de sorgo, para manter o coração feliz e gozar da vida (OLIVER, ROLAND & ATMORE, ANTHONY, L’AFRIQUE DEPUIS 1800, PARIS PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE, 1970, p. 36-37 *apud* MUNANGA; GOMES, 2016, p. 33).

Descrições positivas como essa começaram a desaparecer a partir de artifícios, isto é, estratégias criadas para a contínua subjugação dos negros, sendo uma delas a conferência de Berlim que ocorreu em 1885. Munanga e Gomes (2016) explicam que, após a conferência de Berlim, houve uma partilha da África entre os países europeus, intensificando-se, assim, a depreciação dos negros como uma forma de subjugá-los. Munanga e Gomes (2016, p. 34) acrescentam ainda que, “para justificar e legitimar a violência, a humilhação, os trabalhos forçados e a negação da humanidade dos africanos era preciso bestializar a imagem desses homens e mulheres”.

Observa-se então que a colonização dos africanos teve como justificativa o racismo (MUNANGA, 2006). Segundo esse autor, o racismo “hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente (MUNANGA, 2006, p. 53)”. De acordo com Van Dijk (2015), o racismo é um sistema social de dominação no qual grupos (europeus etc.) ‘brancos’ dominam grupos (não- europeus) ‘não brancos’. Sobre tal termo, Munanga e Gomes (2016, p. 179) acrescentam:

o racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato do olho etc.

Van Dijk afirma (2015) que existe muita confusão entre os termos discurso e ideologia. Quando se pensa em racismo é preciso primeiramente entendê-lo como uma ideologia. Nas palavras de Van Dijk (2015, p. 23), a ideologia seria “uma espécie de crença, ou seja, representações mentais”. De acordo com este teórico, as ideologias “constituem uma forma de ideia compartilhada ou disseminada” (FRASER, GASKELL, 1990 *apud* VAN DIJK, 2015, p. 23) de modo coletivo.

Van Dijk elucida (2015) que a ideologia racista que faz com que endogrupos (brancos) sejam representados de forma positiva e os exogrupos (não brancos) sejam representados de forma negativa é antecedida por outro processo denominado por ele como ‘atitudes’. Van Dijk (2015, p. 55) define tal processo como “orientações para as práticas cotidianas dos membros de um grupo, supõe-se que as ideologias fundem e organizem representações mais específicas e socialmente compartilhadas”.

No que diz respeito ao discurso, Van Dijk (2015, p. 57) o define como “constituído de estruturas linguísticas por um lado, uma forma de ação social ou comunicação, por outro”. Assim, o discurso seria um dos modos de veiculação do racismo, isto é, uma discursivização que, através do seu viés ideológico, é capaz de parasitar em todas as instâncias da sociedade (MUNANGA 2006; VAN DIJK, 2015). Ou seja, “o racismo sem fala e sem escrita provavelmente seria impossível” (VAN DIJK, 2015, p. 34).

Munanga (2006) problematiza o conceito raça em relação ao racismo. Segundo o autor, o conceito de raça não influencia o racismo. Tal estudioso expõe que há cerca de 40 anos geneticistas e biólogos moleculares como Jean Hiernaux, J. Rufié, A. Jacquard, F. Jacob chegaram a um consenso que não existem raças puras. Apesar da queda do termo raça ter deixado de ser comprovado cientificamente, não impediu atos racistas como as leis que proibiam relações inter-raciais nos Estados Unidos e o regime segregacionista, *Apartheid*, na África do Sul.

Diante de tal controvérsia sobre o presente termo, Munanga e Gomes (2016) afirmam que, o uso do conceito raça deve ser ponderado de acordo com o seu contexto de uso. Tais autores explicam que, durante a II Guerra Mundial, a raça era utilizada no seu sentido biológico, visando diferenciar indivíduos por meio de características fenotípicas para assim afirmar a supremacia de uma raça pura, os brancos. Ao passo que, para o movimento negro, o termo raça é utilizado como uma forma de resistência para, assim, denunciar o racismo, isto é o uso desse conceito “tem um sentido social e político, que diz respeito à história negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 175).

Segundo Munanga e Gomes (2016), alguns intelectuais e educadores não são adeptos do termo “raça” e optam por utilizar o vocábulo “etnia”, pois este estaria desvinculado do sentido biológico que diferenciaria as raças existentes no mundo. Deste modo, o sentido da palavra etnia é:

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000, p. 177 apud MUNANGA; GOMES, 2016, p. 177)

Como conclusão, o racismo ainda continua a existir não pela nomenclatura de raça, mas sim porque tal fenômeno social é construído socialmente, politicamente e discursivamente (MUNANGA, 2006). Sendo, então, tal fenômeno uma construção, é possível minimizá-lo ou problematizá-lo através de diversas formas, sendo uma delas a reflexão.

**1.2 Branquitude**

Na seção anterior foram explicitados alguns conceitos gerais referentes aos estudos raciais, agora trago algumas considerações sobre o conceito de branquitude. Tal conceito é de fundamental importância para essa pesquisa, posto que convida tanto negros quanto brancos a refletirem conjuntamente sobre os estudos raciais, considerando-se o contexto brasileiro (CARONE; BENTO, 2014).

De acordo com Munanga (2014, p. 9-10) a Psicologia Social é um campo que busca analisar “os processos de identificação do sujeito negro individual e coletivo, e aos processos de sua autoestima”. Esses estudos foram iniciados no Brasil pela Dra. Iray Carone em 1992, quando ela decidiu pesquisar o impacto do branqueamento no processo de construção da identidade negra.

Carone (2014) explica que, juntamente com outros estudiosos, desenvolveu uma pesquisa relacionada ao legado social do embranquecimento sobre a negritude em São Paulo. Tal pesquisa ocorreu de 1992 a 1996. Segundo essa estudiosa, essa pesquisa foi um desdobramento do contato com a literatura sociológica brasileira, a chamada “escola paulista”. Tal literatura desenvolveu-se com o apoio da UNESCO nos anos de 1950 e constitui-se como o maior empreendimento científico para a compreensão das relações raciais no Brasil. Da escola paulista surgiram alguns teóricos que tiveram forte influência nos estudos raciais no Brasil como Nina Rodrigues e Gilberto Freyre. Ambos tiveram impacto na propagação da falsa democracia racial existente no Brasil.

Segundo Carone (2014), Nina Rodrigues era médico e antropólogo. Ele considerava que os mestiços eram seres degenerados. Por isso, defendia a existência de uma lei biológica que separava os indivíduos puros (os brancos) dos indivíduos mestiços. Ele acreditava numa hierarquia zoológica na qual os mestiços estavam na base e o brancos estavam no topo. De acordo com Carone (2014), Nina Rodrigues costumava participar de discussões científicas europeias da escola criminalista italiana e da escola médica- legal francesa. As teorias racistas que circulavam nesses locais serviram de fundamentação teórica para a distorcida ideia de Nina Rodrigues que considerava que os mestiços, por serem seres inferiores, deveriam ser julgados de maneira diferente dos brancos. Ele propunha, assim, uma revisão do código penal.

Quanto a Gilberto Freyre, Carone (2014) afirma que, ele foi um dos principais teóricos que influenciaram o imaginário social da democracia racial. Freyre escreveu a obra “Casa Grande & Senzala” e, por meio desse livro, advogou pela identidade nacional do povo brasileiro enquanto mestiço. Ele defendia que o Brasil era formado pelo índio, o português e o africano e que a relação entre eles era harmoniosa. Todavia, Carone (2014, p. 14) adverte: “O cruzamento racial não foi um processo natural, e sim determinado pela violência e exploração do português de ultramar contra o africano sob o cativeiro”.

Deste modo, Carone (2014) explica que, desde abolição da escravidão em 13 de maio de 1888, surgiram diversas ideias em prol do branqueamento do povo brasileiro. Diversos autores como os já mencionados - Nina Rodrigues e Gilberto Freyre - tiveram participação nesse movimento. Assim, Carone (2014, p. 16) descreve a ideologia do branqueamento como:

[...] uma espécie de darwinismo social que apostava a seleção natural em prol da purificação étnica, na vitória do elemento branco sobre o negro com a vantagem adicional de produzir, pelo cruzamento inter-racial, um homem ariano plenamente adaptado às condições brasileiras.

Carone (2014, p. 17) explica que, o conceito de branqueamento foi sendo modificado ao longo do tempo, chegando ao ponto de ser entendido como “um discurso que atribui aos negros o desejo de branquear ou de alcançar privilégios da branquitude por inveja, imitação e falta de identidade positiva”. Assim, Carone (2014, p. 17) problematiza tal conceito com a seguinte indagação: “Como é que um problema explícito das elites brasileiras brancas passou a ser interpretado ideologicamente como um problema dos negros - o desejo de branquear?”. Por conta disso, Bento (2014, p. 25) afirma que,

o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais.

Deste modo, Bento (2014) reitera que é importante que haja uma mudança de perspectiva ao se estudar o processo de branqueamento no Brasil. Tal autora esclarece que o branqueamento foi, na realidade, “um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro” (BENTO, 2014, p. 25). Por isso, Bento (2014, p. 26) afirma que, “o foco da discussão é o negro, há um silêncio sobre o branco”.

Assim, estudiosas como Piza (1998 *apud* BENTO, 2014) destacam a importância de se estudar a branquitude, isto é, a necessidade de convocar os brancos a pensarem também no papel que desempenharam e ainda desempenham nas desigualdades existentes no Brasil. Piza (1998 *apud* BENTO, 2014, p. 42) destaca alguns pontos referentes à branquitude:

- algo consciente apenas para as pessoas negras,

- há um silêncio em torno da raça, não é um assunto a ser tratado,

- a raça é vista não apenas como diferença, mas como hierarquia;

-há, em qualquer classe, um contexto de ideologia e de prática da supremacia branca;

- a integração ente negros e brancos é narrada sempre como parcial, apesar da experiência do convívio;

- a discriminação não é notada e os brancos se sentem desconfortáveis quando têm de abordar assuntos raciais;

- a capacidade de apreender e aprender com o outro, como um igual/diferente, fica embotada;

-se o negro, nas relações cotidianas, aparece como igual, a interpretação é de exibicionismo, de querer se mostrar.

Bento (2014, p. 54) expõe que estudiosos como Neuza Souza (1983), psicanalista negra, atribuem o processo de branqueamento “uma construção de uma identidade branca que o negro em ascensão foi coagido a desejar”. Nas palavras de Souza (1983, p. 21):

A ascensão surgia, assim, como um projeto cuja realização traria consigo, a prova insofismável dessa inserção. Significava um empreendimento que, por si só, dignificava aqueles que o realizassem E mais: retirando-o da marginalidade social onde sempre estivera aprisionado, a ascensão social se fazia representar, ideologicamente, para o negro, como um instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno de participar da comunidade nacional.

E, como naquela sociedade, o cidadão era branco, os serviços respeitáveis eram os “serviços-de-branco”, ser bem tratado era ser tratado como o branco. Foi com uma disposição básica de ser gente que o negro se organizou para a ascensão, o que equivale dizer: foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco - ainda que tendo de deixar de ser negro - que o negro buscou, via ascensão social tornar-se gente.

Por isso, é diante de tal processo de branqueamento que o negro é forjado Santos (1983, p. 17) destaca a importância “da construção de um discurso do negro sobre o negro, no que tange a sua emocionalidade”. Ao processo de construção identitária do indivíduo negro, Santos (1983, p. 17) acrescenta:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.

Sobre a questão da branquitude, gostaria de dar destaque às contribuições do psiquiatra negro Frantz Fanon. De acordo com Gordon (2008), Fannon é conhecido como um revolucionário que nasceu na ilha da Martinica em 20 de Julho de 1925. Segundo Gordon (2008, p. 12), Fanon, durante a sua vida, lutou para “transformar as vidas dos condenados pelas instituições coloniais e racistas do mundo moderno”.

Sobre a relação entre negros e brancos, Fanon (2008, p. 27) afirma: “O branco está fechado na sua brancura. O negro fechado na sua negrura”. O autor explica que, o branco é tido como um ser humano, enquanto o negro é desumanizado. Nas palavras de Fanon (2008, p. 30), “a civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial” onde o negro não sabe quem é, de tentar assemelhar-se ao branco. Fanon (2008, p. 26) indaga-se: “Que quer o homem negro?”

Diante da distorção da construção identitária do negro, Fanon (ibid.) explica que, o negro precisa desalienar-se do que lhe foi dito. Para tanto, ele afirma que, a primeira reação do negro referente a esse processo desalienação “é de “dizer não àqueles que tentam defini-lo” (ibid., 2008, p. 48); “uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (ibid., 2008, p. 33)

**1.3 O outro lado da História**

No item anterior, foi discutida a questão da branquitude que afeta diretamente a representação que existe do negro, afetando igualmente sua construção identitária. Para que uma ação tão abstrata quanto a branquitude seja repensada ou se torne objeto de reflexão, é preciso trazer a história de luta de homens e mulheres negros, ou seja, é crucial que tanto negros quanto brancos repensem a representação dos negros, através do resgate da história de luta dos negros no Brasil frente ao regime escravocrata.

Munanga e Gomes (2016) descrevem que, por muito tempo, acreditou-se que o negro foi passivo no processo de escravidão no Brasil. Tal concepção trata-se de um mito no imaginário social, uma vez que o regime escravista no país foi marcado por uma intensa resistência negra.

Munanga e Gomes (2016) explicam que, diversos fatores contribuíram para essa falsa ideia de passividade do escravo africano. Dentre elas, pode se citar:

a) a existência do racismo em nossa sociedade, produzindo e disseminando uma visão negativa do negro.

b) O desconhecimento de uma grande parte da sociedade brasileira, sobre os processos de luta e organização dos africanos e dos seus descendentes durante o regime escravista.

c) a falta de divulgação de pesquisas e livros que recontam a história do negro brasileiro, destacando- o como sujeito ativo e não como vítima da escravidão e do passado escravista.

d) a crença de que no Brasil não á racismo e de que os diferentes grupos étnico-raciais aqui existentes, nos quais está incluído o segmento negro, viveram uma situação mais branda de exploração e escravidão quando comparados com a realidade de outros países (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 67).

Assim, segundo Munanga e Gomes (2016), a resistência negra foi caracterizada pelo sentimento de coragem e indignação frente à escravidão. Tais estudiosos destacam algumas das lutas travadas entre os negros e brancos durante o regime escravocrata. Entre as quais gostaria de dar destaque aos quilombos e a revolta dos Malês.

Munanga e Gomes (2016,) explicam que, a palavra Kilombo é oriunda da língua banto umbundo. Tal palavra se refere “a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 71). Deste modo, Munanga e Gomes (2016) ressaltam a importância de se desconstruir a ideia de quilombo como uma organização de escravos negros fugitivos, mas sim considerá-lo como uma instituição de inspiração africana de resistência e luta que foi:

reconstruída pelos escravos para se opor a estrutura escravocrata, na implantação de uma outra vida, de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os tipos de oprimidos (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 71).

Munanga e Gomes (2016) descrevem que, o quilombo de Palmares, foi o mais expressivo durante o regime escravocrata. Teve quase um século de resistência, após 27 guerras contra Portugueses e Holandeses. O líder mais importante do quilombo dos Palmares foi Zumbi. Tais estudiosos explicam que Zumbi, antes de ir para o quilombo havia sido criado por um padre cujo nome era Melo que o ensinou Português, Latim e Religião. Munanga e Gomes explicam que, antes de completar os seus quinze anos, Zumbi fugiu para o quilombo de Palmares, onde recebeu deixou de ser chamado de Francisco e tornou-se Zumbi.

Munanga e Gomes (2016) destacam que a mudança de nome fazia parte do ritual de integração dos escravos, um modo de resgatar a sua identidade e cultura de origem africana. Segundo esses autores, Zumbi teve uma morte excruciante, cujo objetivo era aterrorizar os negros a não mais se rebelarem. Todavia, Munanga e Gomes (2016) apontam que o efeito desejado pela morte de Zumbi foi o contrário; ele se tornou um ícone na para os negros. Diante da importância de Zumbi, o movimento negro lutou para que o dia da sua morte, 20 de novembro de 1695, tornasse-se o Dia Nacional da Consciência Negra.

De acordo com Munanga e Gomes (2016), a revolta dos Malês ocorreu na Bahia no ano de 1835. Essa revolta teve a duração de três dias; denomina-se Malês os escravos negros que:

reuniam-se nas ruas ou mesmo para vivenciarem os preceitos da religião islâmica ou mesmo para conversar sobre a vida, eles também discutiam a possibilidade de construção de uma sociedade mais digna e, para tal, não desconsideravam a possibilidade da força (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 93-94).

A revolta foi cautelosamente preparada, tendo sido planejada num dia festivo, a festa de Nossa Senhora da Guia, dia que a cidade ficava vazia, pois a festa levaria uma boa parte dos moradores da cidade Salvador ao Bonfim, bairro distante. A escolha minuciosa de tal data também se conciliava com o evento de celebração mais importante do calendário mulçumano, o Ramadã.

Infelizmente pela traição de Guilhermina Rosa de Souza, mulher do africano liberto Domingos Fortunato, a revolta foi suprimida. Segundo Munanga e Gomes (2016), a revolta dos Malês foi de extrema importância, pois através do regaste desta, desconstrói-se a visão que a principal religião de matriz africana é apenas o Candomblé, e que todos os escravos eram iletrados, uma vez que os malês eram mulçumanos e possuíam profundo conhecimento do Alcorão.

Munanga e Gomes (2016) também relatam outras revoltas que se sucederam no regime escravista, as chamadas revoltas urbanas. Gostaria de citar a revolta dos Alfaiates (Bahia, 1798-1799), a Cabanagem (Pará, 1835-1840), a Sabinada (Bahia, 1837-1838) e a Balaiada (1838-1841).

No que tange à resistência negra no período pós-abolicionista, Munanga e Gomes (2016) afirmam que os negros libertos e os seus descendentes não foram integrados, não tendo garantias que lhes permitissem viver dignamente como os brancos. Todavia, esses estudiosos afirmam que, ainda assim, nesse momento crítico, houve resistência e luta por parte dos negros a fim de garantirem os seus direitos. Munanga e Gomes (2016) citam a revolta da Chibata, a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental Negro como exemplos de resistência dos negros.

A revolta da Chibata ocorreu no início do século XX, no ano de 1910, caracterizou-se pelo ajuntamento de dois mil marinheiros na Baía de Guanabara. Esses marinheiros tomaram posse de navios de Guerra da Marinha do Brasil. Os tripulantes exigiam o fim dos castigos corporais. O líder deste movimento foi João Candido, um marinheiro de primeira classe que ficou conhecido como o almirante negro. O protagonismo de João Cândido e de outros marinheiros teve como uma das suas vitórias o desaparecimento do uso da chibata como norma de punição disciplinar na Marinha de Guerra do Brasil.

A Frente Negra Brasileira (doravante FNB) foi uma importante instituição do movimento negro. Ela foi fundada em 16 de Setembro de 1931. Nas palavras de Munanga e Gomes (2016, p. 118), a FNB era uma filosofia educacional que acreditava que “o negro venceria à medida que conseguisse se firmar nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura”. A FNB foi inicialmente criada em São Paulo, porém se estendeu para outros estados, implantando núcleos em estados como Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul, entre outros. Segundo Munanga e Gomes (2016, p. 120), a FNB “desempenhou, na história do negro brasileiro, um lugar que o Estado não ocupou em relação a população negra: ofereceu escola, assistência na área de saúde e social, e teve uma atuação política muito marcante”.

O Teatro Experimental do Negro (doravante TEN) surgiu no ano de 1944, tinha como objetivo abrir oportunidades para a atuação de atores e atrizes negras nas artes cênicas (MUNANGA; GOMES, 2016). Segundo Munanga e Gomes (2016, p. 121), “o TEN não era só um grupo de atores e atrizes negras que queriam representar, mas uma frente de luta, um polo de cultura que tinha como objetivo a libertação cultural do povo negro”. Assim, de acordo com esses autores, além de montar espetáculos teatrais, o TEN também promovia cursos de alfabetização e também organizou duas conferências nacionais sobre o negro que discutiam questões relacionadas à discriminação racial e a políticas públicas.

**1.4 Movimento negro, conquistas, histórias de sucesso**

O presente item é um complemento do tópico anterior. É uma mostra dos resultados obtidos através da luta dos negros no Brasil que deixaram certamente um legado para as próximas gerações. Conforme foi descrito ao longo desse capítulo, o movimento negro no Brasil tem suas raízes desde o período do regime escravocrata. Nesse, o foco será nas conquistas mais recentes do movimento negro, usando a contribuição de Munanga e Gomes (2016).

Munanga e Gomes (2016) explicam que, os dois modos de combate à discriminação racial são: a legislação e as ações afirmativas. Os autores afirmam ainda que, é essencial que exista um conjunto de leis para punir a discriminação racial, para que assim exista um combate a tal prática. Eles citam algum dessas leis:

- Código Penal, art. 140, parágrafo 3º- injúria discriminatória;

- Lei 7.716/89 – Crime de racismo;

- Lei 7.347/85 – Ação civil pública;

- Lei.9.455/97 – Lei contra a tortura;

- Lei 10.639/03- Obrigatoriedade da inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar das escolas públicas e particulares de educação básica;

- O parecer 03/2204, de 10 de março de 2004, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação que aprova o projeto de resolução das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

- A resolução de nº 01 de 17 de junho de 2004 que institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

- Código Civil – arts. 927 a 954 – Danos morais;

- Constituição Federal, art. 5º, LXXIII – Ação Popular;

-Documentos internacionais de direitos humanos (MUNANGA; GOMES, 2016, p.185).

Quanto às ações afirmativas, Munanga e Gomes (2016) argumentam que a legislação não é suficiente; sendo assim, é crucial que existam políticas públicas que acompanhem as leis. Deste modo, “o objetivo da ação afirmativa é superar as desvantagens e desigualdades que atingem grupos historicamente discriminados na sociedade brasileira e promover a igualdade entre os diferentes” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 187). Munanga e Gomes (2016, p. 190) citam alguns exemplos de políticas afirmativas:

a) A Lei federal, nº 10.639, de 10 de Janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica dos estabelecimentos públicos e privados do nosso país.

b) A Lei estadual, nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, que institui cota de 40% para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade do Norte Fluminense.

c) O Projeto de Lei nº 4.370, de 1998, do deputado Paulo Paim (PTRS) que estabelece que os negros devem compor pelo menos 25% do total de atores, atrizes e figurantes em filmes e programas veiculados pelas emissoras de TV e cinema.

d) A criação de cotas de 20% para negros em empresas contratadas em licitações públicas, no Ministério do Desenvolvimento Agrário.

e) A criação de cotas de 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de necessidades especiais em cargos de confiança no Ministério da Justiça, em empresas terceirizadas e em entidades conveniadas, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

f) O programa internacional de bolsas de pós-graduação da Fundação Ford/ Fundação Carlos Chagas- São Paulo.

g) O programa Políticas da Cor na Sociedade Brasileira, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com apoio da Fundação Ford.

h) O programa Diversidade na Universidade, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Ministério da Educação – Brasília.

i) O concurso de dotações para pesquisa Negro e Educação promovido pela Anped (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), pela ONG Ação Educativa – SP, com apoio da Fundação Ford.

j) A Primeira Mostra de Literatura Afro-Brasileira, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

k) Prêmio Nacional Educar para Igualdade Racial – experiências de promoção da igualdade racial/étnica no ambiente escolar, promovido pela ONG Ceert (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – SP)

Sobre a Lei estadual, nº 3.708 que institui a criação de cotas para estudantes pardos e negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, gostaria de dar destaque ao livro criado por Valentim (2012), cujo título é “Ex-alunos negros cotistas da UERJ – Os desacreditados e o sucesso acadêmico”. Nessa obra, Valentim (2012) descreve a trajetória de alguns dos ex-cotistas da UERJ. Nele, a autora escreveu um capítulo para explicitar a vitória desses ex-alunos da UERJ, sendo este: “As alegrias e os prazeres na/ da experiência”. Dentre os diversos testemunhos de sucesso de alguns dos ex- cotistas da UERJ, destaco o de Luciana, aluna de Ciências Sociais, uma vez que tal relato é um modo de validar ações afirmativas como as cotas.

A universidade para mim foi o momento de eu construir minha identidade negra. Eu tenho um amigo do grupo X que fala muito, “negro se descobre bonito na universidade”. Eu estudava numa escola em que eram três negros por sala; no Liceu eram poucos alunos negros. Não é uma perspectiva de não saber quem eu era, mas eu estudei numa escola em que não aprendi a me ver como bonita. Todo aquele processo da Educação, tem aquele pessoal que trabalha com relações raciais que fala, eu não aprendi a ter autoestima e identidade negra na escola, então eu fui formular isso na faculdade. Isso foi muito bom porque eu formulei em mim – e, através da minha imagem, eu pude formular em outras mulheres negras, sabe? Existem muitas meninas negras que usam o cabelo *black power*, usam cabelo com penteado afro, porque aprenderam comigo. Não estou, tipo, me exaltando, mas sabe? (VALENTIM, 2012, p.249)

Escritos como o de Valentim (2012) são essenciais para a construção e ressignificação da identidade negra dos brasileiros. Assim, Munanga e Gomes (2016) em seu livro “O Negro no Brasil de hoje” dedicam também um capítulo “Homens e mulheres negros: notas de vida e de sucesso” para expor diversos brasileiros negros que foram e são referência no cenário do nosso país. Entre esses homens e mulheres de sucesso, os autores citam: Abdias Nascimento, Carolina de Jesus, Gilberto Gil, Grande Otelo, Machado de Assis e muitos outros.

**1.5 Lugar de fala: a importância de intelectuais negros**

Em consonância com o item 1.4 desse capítulo, não poderia deixar de tecer considerações referentes à importância do lugar de fala de intelectuais negros. Hooks (1995) em seu texto intitulado “Intelectuais negras” leva o leitor a refletir sobre a posição de mulheres negras como intelectuais. Hooks (1995) inicia o seu escrito reconhecendo a dificuldade que envolve o trabalho intelectual. Neste sentido, ela declara:

vivendo numa sociedade fundamentalmente anti-intelectual é difícil para os intelectuais comprometidos e preocupados com mudanças sociais radicais afirmar sempre que o trabalho que fazemos tem impacto significativo (HOOKS, 1995, p. 464).

Tal escritora enfatiza que, se tornar um intelectual negro está atrelado ao compromisso político. Desse modo, Hooks (1995) expõe que, o trabalho intelectual era ao mesmo tempo uma questão pessoal e política. Assim, a autora assegura:

Sem jamais pensar no trabalho intelectual como de algum modo divorciado da política do cotidiano optei conscientemente por tornar-me um intelectual, pois era esse trabalho que me permitia entender minha realidade e o mundo em volta encarar e compreender o concreto. Essa experiência forneceu a base de minha compreensão de que a vida intelectual não precisa levar a separar-nos da comunidade, mas antes pode capacitar-nos a participar mais plenamente da vida da família e da comunidade. Confirmou desde o início o que os líderes negros do século XIX bem sabiam – o trabalho intelectual e uma parte necessária da luta pela libertação fundamental para os esforços de todas as partes pessoas oprimidas e/ ou exploradas que passariam de objeto a sujeito que descolonizaram e libertaram suas mentes (HOOKS, 1995, p. 466).

Segundo Hooks (1995, p. 468) o “intelectual é alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas, porque ele ou ela vê a necessidade de fazê-lo”. Hooks (2017) explica também que a língua tem influência nesse processo de transgredir fronteiras, ela coloca a linguagem como um instrumento de resistência. Nas palavras de Hooks (2017, p. 223),

a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo.

Assim, Hooks (2017, p. 233) afirma, “tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua”. Diante do potencial da língua e sua relação com a prática educacional de intelectuais negros, aonde situa-se o lugar de fala?

Nas palavras de Collins (1997, p. 375-381 *apud* RIBEIRO, 2017, p. 64), o lugar de fala constitui-se como: “a localização social como nas relações hierárquicas de poder que cria grupos e não o resultado de decisões coletivas tomadas por indivíduos desses grupos”. Sendo assim, qual seria o lugar de fala dos indivíduos negros? De acordo com Ribeiro (2017), sobre os intelectuais negros, suas produções intelectuais, seus saberes e suas vozes têm sido subalternizadas.

Diante disso, Ribeiro (2017) expõe o quão importante é que indivíduos negros ocupem seu lugar de fala. Para ilustrar a sua visão sobre lugar de fala de intelectuais negros, a autora convida o leitor a refletir acerca da seguinte pergunta: “Quantas autoras e autores negros o leitor e a leitora, que cursaram a faculdade, leram ou tiveram acesso durante o período da graduação?” (RIBEIRO, 2017, p.65). No entanto, Ribeiro (2017) busca advertir que, o lugar de fala, não significa que apenas pessoas negras possam falar sobre racismo, mas que essas tenham o seu lugar de fala garantido, isto é, não silenciado:

Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem nada a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo (RIBEIRO, 2017, p. 66).

Hooks (2017) defende, que a construção de uma comunidade pedagógica saudável deve ser feita através do diálogo entre intelectuais negros e brancos. Em outras palavras, Hooks (2017, p. 174) diz que:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças.

Deste modo, gostaria de concluir essa intersecção entre os intelectuais negros e o seu lugar de fala com o discurso “E eu não sou uma mulher?”, proferido por Sojourner Truth[[3]](#footnote-3), uma abolicionista afro-americana, escritora e ativista dos direitos da mulher. Essa fala evidencia o quanto a luta pelos direitos de intelectuais negras/os é antiga:

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que espremidos entre os negros do sul e as mulheres do norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda essa falação?

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para o meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, ouviu a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e sua caneca está toda cheia não seria mesquinho de sua parte completar minha medida?

Então, aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem o seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De, Deus, uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele.

Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte, para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima” E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam. Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer (SOJOURNER, 1843 *apud* GELEDES, 2017 *apud* RIBEIRO, 2017, p. 22-23).

Em suma, através do discurso de Sojourner Truth, compreende-se a dimensão da luta de homens e mulheres negras pelo seu lugar de fala, pela sua posição como intelectuais, a fim de que suas vozes pudessem ecoar entre as gerações.

**1.6 Educação como forma de libertação**

Ao longo do capítulo diversas considerações foram tecidas com relação aos estudos raciais com o objetivo de tentar fazer uma breve contemplação sobre uma área de estudo tão complexa. Busquei fazer um percurso desde os conceitos mais gerais dos estudos raciais assim como conceitos profundos como branquitude. Procurei, da mesma forma, trazer alguns dos exemplos da História de resistência e de luta do povo negro no Brasil.

Decidi pela abordagem de cada um desses itens mencionados anteriormente para que não apenas eu, mas também professores negros e brancos, potenciais leitores desse estudo, possamos ter uma dimensão geral dos estudos raciais no Brasil para que o ensino de inglês possa se tornar mais relevante e significativo não somente para estudantes negros, mas para a sociedade em geral que ainda compreende muito pouco tal temática. O ensino de uma língua estrangeira é permeado por questões ideológicas e de poder como o racismo. Temáticas sociais como essa não podem estar ausentes no processo de ensino/aprendizagem de um idioma. Os estudos raciais precisam fazer parte do currículo escolar, seja na universidade, seja no ensino básico. Assim, acredito que neste último item, “Educação como forma de libertação”, é essencial que haja o entrelace de tal temática com o poder de libertação da educação (DAVIS [1981]2018).

Davis ([1981]2018), escritora americana, explica em seu livro “Mulheres, raça e classe”, que a população negra nunca aceitou passivamente a sua segregação em relação ao saber. Tal autora pontua que, antes do processo de emancipação havia um cuidado dos senhores para isolar os escravos do saber. A combinação entre escravidão e educação não era bem vista, uma vez que a educação tinha e tem um potencial transformador (DAVIS [1981]2018).

Frederick Douglas ([1881] 1962, p. 79 *apud* DAVIS [1981]2018, p. 24), um abolicionista negro norte-americano, explicava que os senhores de escravos costumavam afirmar que “o estudo vai estragar até o melhor negro do mundo”. Apesar de tal proibição, muitos escravos burlavam tal regra como a ex- escrava Jenny Proctor conforme ela mesma expõe em uma entrevista em 1930:

Nenhuma de nós tinha permissão para pegar um livro ou tentar aprender. Diziam que ficaríamos mais espertas do que eles se aprendêssemos algumas coisas, mas nós circulávamos por ali, pegávamos aquela cartilha *Webster* de capa azul e a escondíamos até a noite e, então, acendíamos uma pequena tocha e estudávamos aquela cartilha. Nós também decoramos o livro. Agora sei ler e escrever um pouco (WATKINS; DAVID, 1971, p. 18 *apud* DAVIS, [1981]2016 p. 40).

Davis ([1981]2018) descreve que, após a Proclamação da Emancipação dos escravos nos Estados Unidos o desejo pela educação por parte da população negra intensificou-se. Nas palavras de Du Bois (1935, p. 5 *apud* DAVIS [1981]2018, p. 27) homens e mulheres negros “almejavam possuir terras, ansiavam votar e estavam dominados pelo desejo por escolas”. Assim, “depois de séculos de privação educacional, reivindicariam com ardor o direito de satisfazer seu profundo desejo de aprender” (DAVIS [1981]2018, p. 42). Um exemplo de tal anseio, conforme Aptheker, (1951, p. 453 *apud* DAVID [1981]2018, p. 55), foi a petição apresentada pela população negra em 1787 no estado de Massachusetts que reivindicava pelo direito de frequentar escolas livres em Boston.

Segundo Davis [1981]2018, p. 56), “talvez a demonstração mais impressionante dessa demanda antiga por educação tenha sido o trabalho de uma ex-escrava nascida na África”. O seu nome era Lucy Terry Prince. Em 1793 ela lutou para que o Colégio Willians aceitasse o seu filho como um estudante de tal instituição. Porém, infelizmente ele não foi aceito. Outro ato de luta pela educação de pessoas negras ocorreu também no ano de 1793 quando:

[...] uma ex- escrava que havia comprado a própria liberdade abriu uma escola na cidade de Nova York, conhecida como escola Katy Ferguson para pobres. Seus alunos, que ela buscava em abrigos, vinham tanto da população negra quanto da população branca e possivelmente eram tanto meninos quanto meninas (LERNER, 1972, p.76 *apud* DAVIS [1981]2018, p. 72).

Ribeiro (2014) explica que, ocorreu também no Brasil, no período pós- abolicionista, a luta do povo negro pela educação. Ribeiro (2014) menciona que, em 1931 foi criada a Frente Negra Brasileira (FNB). Tal organização lutava para que a educação da população negra tivesse prioridade na luta por cidadania dos negros pós-abolição, conforme já mencionado anteriormente no item 1.3 deste capítulo. Assim, a FNB declarava:

O escopo de nossa organização é cuidar da educação coletiva, quer entre adultos, em vários graus e aspectos, como principalmente, entre crianças, desde o primário até as noções necessárias ao alto padrão de conhecimento para as lutas cotidianas do trabalho (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 233 *apud* RIBEIRO, 2014, p. 109-110).

Segundo Ribeiro (2014), a FNB posteriormente tornou-se um partido político. No entanto, o partido teve que fechar as portas após a instauração do Estado Novo no período de governo do então presidente Getúlio Vargas. Num momento posterior, Ribeiro (2014) destaca o surgimento do Teatro Experimental Negro (TEN), que também já foi mencionado no item 1.3 desse capítulo. O TEN foi criado por Abdias Nascimento em 1944, cujo propósito de criação era: “o resgate dos valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, atuando pela valorização social do negro no Brasil, por meio da educação, da cultura e da arte” (RIBEIRO, 2014, p. 112).

Outro exemplo da conexão entre educação e a população negra trazido por Ribeiro (2014) se refere à presença de negros na universidade nos anos de 1970, bem como a participação deles na criação dos grupos do Movimento Negro:

A aquisição de um melhor nível educacional por parte da população negra não livrou o jovem negro universitário de continuar a enfrentar situações de discriminação racial, criando mais conflitos entre a posição social e a maneira de a sociedade tratá-lo. O estudante universitário, de modo geral, incorporava uma autoimagem de descompromisso com uma ampla liberdade social de ação, diferentemente do estudante universitário negro, que continuava a ser identificado por sua marca racial. Ao mesmo tempo, a mudança de nível cultural o aproximava de uma postura crítica, aumentando sua percepção e a consciência da necessidade de defender seus interesses enquanto negro em ascensão (SANTOS, 2010, p. 37 *apud* RIBEIRO, 2014, p. 123).

Assim, nas palavras de Ribeiro (2014, p. 263), “constata-se que o acúmulo das proposições do Movimento Negro é amplo e multifacetado. E ao considerar o foco das ações afirmativas como base para a educação étnico-racial”, pode se destacar muitas vitórias para a educação dentre elas a Lei 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro- Brasileira no ensino público e privado; o Programa Universidade para Todos – PROUNI (Lei 11.096/05), que concede bolsas para alunos pobres, indígenas e negros; e as cotas nas Universidades Públicas (Lei 12. 711/12), que promove o acesso a alunos pobres, indígenas e negros.

Logo, gostaria de concluir este capítulo afirmando que, na história da luta pela educação do povo negro, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, há uma interseção da visão de educação como uma forma de libertação. A educação em diferentes contextos e épocas, como foi exposto, possibilitou a muitos negros e negras a assegurarem os seus direitos e terem suas vozes ouvidas.

**2 LETRAMENTO, LETRAMENTO CRÍTICO, EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE E PEDAGOGIA INTELECTUAL INSURGENTE: ELEMENTOS PARA PENSAR O ENSINO DA LÍNGUA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS**

*Uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.*

Freire (1967)

Neste capítulo, busco expor algumas concepções sobre Letramento. Apresentarei, no primeiro item do capítulo, considerações iniciais sobre o surgimento do letramento no Brasil. Em seguida, tecerei considerações sobre o modelo ideológico de letramento (STREET, [1995]2014), ao qual me alinho, assim como trazer algumas questões relacionadas ao modelo autônomo de letramento (KEIMAN,1995). Ademais, exporei questões relacionadas à visão de letramento enquanto prática de liberdade com base no pensamento de Freire (1967; 1983), associado a questões sociais como o racismo (HOOKS, 2013). Também trarei questões referentes ao letramento crítico e sua importância para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva dos professores sobre o ensino, através da discussão de Janks (2012). Como penúltimo ponto, a partir de Edmundo (2013) abordarei a interface do letramento crítico em relação ao ensino de Língua Inglesa. Por último, apoiada em Ferreira (2018), farei o entrelace dos assuntos discutidos referentes ao letramento associados à questão dos estudos raciais.

**2.1 Letramento - considerações iniciais**

Soares (1999) aponta que o estudo sobre Letramento no Brasil teve o seu início na década de 1980. Até aquele momento tal palavra não era dicionarizada, existindo apenas em inglês como *Literacy*. A autora ainda explica que, o surgimento dessa palavra é uma das consequências das novas demandas sociais. Sobre isso, ela afirma:

Na língua sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um novo objeto surgem, são inventados, e então é necessário ter um nome para aquilo, porque o ser humano não sabe viver sem nomear as coisas: enquanto nós não as nomeamos, as coisas parecem não existir. (SOARES, 1999, p. 2).

Em virtude dessa nova exigência da sociedade, a palavra letramento surge e, assim, passam a existir duas palavras para designar o processo de aquisição da leitura e escrita, porém com significados distintos. Sobre a distinção entre ser letrado e ser alfabetizado, Soares (1999, p. 3) tece o seguinte comentário:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente da pessoa que ou não sabe ler ou escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura a escrita.

Assim, nesta dissertação busco enfatizar a relevância do letramento na formação docente, ao invés do processo de alfabetização. É preciso que os professores compreendam a natureza dinâmica e ideológica existente no processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, irei apropriar-me da concepção de letramento defendida por Street (2008), o modelo ideológico de letramento, que será exposto no próximo item.

**2.2 Modelo ideológico de letramento**

Street ([1995]2014, p.9) compreende que, o modelo ideológico de letramento é percebido em termos de “práticas sociais concretas. Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos”. Assim, o letramento não pode ser mais visto como uma prática desconectada do seu contexto e da sua cultura.

Deste modo, Street ([1995]2014) explica que tem crescido o interesse pelos estudos de Letramento através de uma perspectiva teórica e transcultural. O autor explicita que, há uma notável diferença entre os estudos tradicionais de letramento, o qual ele denominou de modelo autônomo de letramento – aquele tradicionalmente privilegiado nas escolas –, e o modelo ideológico de letramento. Street pontua também que, antigamente havia uma preocupação com as diferenças existentes entre escrita e a oralidade, assim como a obsessão em tentar entender os problemas de aquisição por parte dos aprendizes no que concerne à leitura e a escrita. Em outras palavras, Street ([1995]2014, p. 17) considera que, o letramento era percebido como uma “habilidade neutra”.

Quanto à nova conceituação de letramento, Street expõe que, ao contrário da visão dominante de letramento, o que tem se buscado é o letramento enquanto “prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, [1995]2014, p. 17). Assim, ele denomina esse novo modo de olhar para a aquisição da leitura e escrita como “Novos Estudos de Letramento”.

Street ([1995]2014) explica que, os Novos Estudos de Letramento se caracterizam como uma fase de transição. Sobre essa mudança de perspectiva sobre os estudos de Letramento, Street ([1995]2014, p. 17) redige a seguinte observação: “As novas perspectivas teóricas estão afetando de modo desigual os programas práticos, enquanto a experiência dos praticantes empíricos alimenta em graus diferenciados a pesquisa acadêmica”. Logo, percebe-se que os Novos Estudos de Letramento têm impactado de modo significativo o olhar da academia sobre as suas pesquisas relacionadas ao processo de aquisição de leitura e escrita *versus* aprendizagem destes.

De acordo com Street ([1995]2014), o modelo ideológico de letramento é fruto de um modo diferenciado de se olhar para a pesquisa etnográfica. Ele explica que, existiram várias fases do estudo antropológico em relação às práticas de letramento. Dentre elas, Street ([1995]2014) cita o letramento dominante, que é muito parecido com o letramento colonial, uma vez que se emprega educadores vindo de países ocidentais para expor o que é certo ou não nas culturas a serem letradas, isto é,

muitas vezes, o letramento está sendo introduzido junto com toda a gama de características da sociedade ocidental – formas de industrialização, burocracia, escolarização formal, medicina, e assim por diante (LLOYD, 1971; WORSLEY, 1984 *apud* STREET, [1995] 2014, p. 52).

Deste modo, existe um “mito do letramento”, (ONG, 1982 *apud* KLEIMAN, 1995). Em outras palavras, é como se o letramento tivesse superpoderes de aniquilar as mazelas da sociedade, quando muitos dos problemas sociais são na realidade frutos de natureza política e econômica, como o desemprego. Sobre tal questão, Street ([1995]2014, p. 34-35) redige o seguinte comentário:

Os governos tendem a culpar as vítimas em momentos de desemprego, e o “analfabetismo” é um modo conveniente de desviar o debate da falta de empregos para a suposta inadequação das próprias pessoas ao trabalho. No entanto, diversas tarefas exigem um letramento mínimo ou um tipo de habilidade letrada diferente das ensinadas na escola, e os empregadores algumas vezes podem ensiná-las facilmente no local de trabalho: a falta de habilidades letradas frequentemente não é uma barreira real ao emprego, como sugerem as declarações públicas.

Outro ponto importante que Street ([1995]2014) questiona é a visão monolítica de letramento, de modo que o autor advoga pela concepção de letramentos, justificando que a aquisição da leitura e da escrita é apenas uma das habilidades que um indivíduo pode ter. Ou seja, uma pessoa pode não ser letrada na leitura e escrita, mas pode ser letrada em outras situações. A título de ilustração, Fingeret (1983 *apud* STREET, [1995]2014, p. 35) traz o seguinte exemplo:

[...] um mecânico analfabeto pode trocar suas habilidades em manutenção de carro pela capacidade de um vizinho de preencher um formulário; um homem de negócios pode gravar em fita uma carta para que um amigo a escreva, assim como os monarcas medievais usavam escribas.

Ainda,

Entre os hmong[[4]](#footnote-4) da Filadélfia, por exemplo, alfabetizadores sensíveis abandonaram o ensino tradicional, orientado por exames, para ajudar mulheres concretas a desenvolver suficiente letramento comercial que as capacitasse a comercializar seus tecidos e a criar uma base econômica independente. (WEINSTEIN- SHR, 1993; WEINSTEIN- SHR; QUINTERO, 1994 *apud* STREET, [1995]2014, p. 35).

Deste modo, Street ([1995]2014) defende que, o letramento pode ser utilizado como uma ferramenta para a mudança social, considerando-se o contexto social onde o processo de letramento está sendo desenvolvido. Neste sentido, é importante que os educadores estejam atentos ao contexto ao qual estão engajados e aos indivíduos que estão sendo letrados. Ou seja, um letramento relevante não é aquele que:

[...] pode nos levar a crer, de uma simples escolha entre o “congelamento” de valores tradicionais, de um lado, ou de uma crua “modernização”, do outro. A questão, antes, é a de sensibilidade para com culturas locais e do reconhecimento do processo dinâmico de sua interação com culturas e letramentos dominantes. A realidade, em tais situações, é de adaptação pragmática, sobretudo da parte dos mesmos poderosos, às novas habilidades, convenções e ideologias introduzidas (STREET, [1995]2014, p. 60).

Como último ponto de análise, Street ([1995]2014) assinala a importância do diálogo entre áreas do conhecimento como antropologia, linguística e discurso, a fim de que haja a percepção do letramento como prática social (LPS). Em suma, o LPS consiste em:

assumir uma abordagem mais qualitativa, valendo-se em particular de pesquisas “etnográficas” que nos permitem ver e ouvir o que os próprios participantes realmente fazem e seus significados sociais locais, os pesquisadores em LPS afirmam que engajar-se no letramento é sempre, desde o primeiro momento, um ato social, em vez de supor que o letramento pode ser aprendido “autonomamente”, por assim dizer, em contextos formais, e assim, ser transportado para a sociedade em seguida, uma abordagem que parece sugerir que as habilidades podem ser medidas e “comparadas” em algum tipo de escala universal (STREET, [1995]2014, p. 191).

Sobre o modelo autônomo de letramento, Kleiman (1995) fundamentada nas ideias de Street (1984) diz que esse modelo compreende a escrita como um:

um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de produção para ser interpretado: o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se os rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem (KLEIMAN, 1995, p. 21-22).

Dentre as características pertinentes a esse modelo autônomo de letramento, Kleiman (1995, p. 22) menciona as seguintes:

1. a correlação entre aquisição da escrito e o desenvolvimento cognitivo;
2. a dicotomização entre a oralidade e a escrita;
3. a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

Kleiman (1995) busca problematizar cada uma dessas características a fim de apresentar as controvérsias relacionadas ao modelo autônomo de letramento. Sobre o primeiro aspecto do letramento autônomo, Kleiman (1995) explica que, estudiosos como Goody (1977) e Olson (1983) defendiam que, a aquisição da escrita está relacionada ao desenvolvimento cognitivo; assim, tal concepção sobre a escrita embasava a tradicional visão entre grupos que usam ou não a escrita. Segundo Kleiman (1995, p. 27), o perigo desse tipo de correlação reside no fato de que tal associação pode “fornecer argumentos para reproduzir o preconceito, chegando até criar duas espécies”, ou seja, os letrados e os iletrados.

Quanto ao segundo item do modelo autônomo de letramento, Kleiman (1995, p. 28) afirma que, “nem toda a escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento”. Assim, Kleiman (1995) explica que, a divisão entre oralidade e escrita é uma grande falácia. Tal autora propõe a superação desta divisão, buscando-se assim uma integração entre ambas. Deste modo, Kleiman (1995, p. 30) reitera que, “faz mais sentido reencaminhar o ensino da escrita na escola priorizando o que há de comum e relegando a um segundo plano a diferença”.

No que concerne a terceira característica do modelo autônomo de letramento, a autora faz o seguinte comentário:

Em geral, a caracterização apresenta processos mentais orais como mais simples, subjetivos, tradicionais, voltados para exterioridade, para os aspectos da condição humana, enquanto o pensamento dos povos que têm a escrita seria mais complexo, objetivo, inovador, voltado para a vida psicológica interna (KLEIMAN, 1995, p. 31).

Assim, Kleiman (1995) põe em dúvida as qualidades intrínsecas da escrita. Tal autora explica que, a escrita tem sido muito mistificada naquilo que autores como Graff (1979) e Ong (1982) chamam de “mito do letramento”, entendido como:

[...] uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis não só no âmbito da cognição, como foi apontado, mas também no âmbito social (GRAFF,1979; ONG, 1982 *apud* KLEIMAN,1995, p.34).

Em suma, como um modelo alternativo, Street (1993 *apud* KLEIMAN, 1995) propõe o modelo ideológico de letramento. Segundo Kleiman (1995, p. 38), baseada nas ideias de Street (1984; 1993) o modelo ideológico de letramento compreende que “as práticas de letramento são aspectos não só da cultura, mas também das estruturas de poder”. Alinho-me a esse último modelo de letramento, por entender que ele compreende que o ensino deve considerar o contexto em que o aprendiz está inserido. Além disso, acredito que, tal modo de ensino é relevante para a construção de espaços que permitam discussões de fenômenos sociais tais como o racismo. Tais discussões também precisam ter lugar na formação do professor de línguas, e de língua inglesa em particular, desde o início.

.

**2.3 Letramento crítico no ensino de línguas**

Janks (2012) defende o letramento crítico (doravante LC) como uma das ferramentas de análise do discurso na sociedade contemporânea. A autora cita Foucault (1972) para reiterar sua visão do discurso enquanto elemento constituinte dos indivíduos. Ela afirma que, os discursos nos moldam.

Diante de discursos dominantes, Janks (2012) explica que existe uma resistência, um movimento contra-hegemônico, que busca mobilizar opinião, questionar e desestabilizar o poder. Neste sentido, Janks (2012) enfatiza a importância do LC nas escolas. É preciso que, transponha-se a visão tradicional de ensino enquanto espaço neutro, descontextualizado e desprovido de ideologias.

Janks (2012) explica que, perante uma sociedade permeada por diversas ideologias e estruturas de poder, educadores precisam trabalhar colaborativamente com seus educandos, a fim de que o letramento em língua estrangeira (doravante LE) não seja apenas uma mera transmissão de conteúdo. Assim, Janks[[5]](#footnote-5) (2010, p. 186 *apud* JANKS 2012, p. 150) afirma:

Em um mundo pacífico sem a ameaça do aquecimento global ou conflito ou guerra, onde todos têm acesso à educação, saúde, alimentação uma vida digna, ainda haverá necessidade de um letramento crítico. Em um mundo rico em diferenças, ainda é provável que haja intolerância e medo do outro. Como a diferença é estruturada em relação ao poder, o acesso desigual a recursos com base em gênero, raça, etnicidade, linguagem, habilidade, sexualidade, nacionalidade e classe continuará a produzir preconceito e ressentimento. Mesmo em um mundo onde as relações de poder socialmente construídas foram achatadas, teremos que administrar as políticas de nossas vidas diárias. Eu chamei essas políticas de p minúsculo para distingui-las da política com P maiúsculo.

Conforme Janks (2012) expõe na citação acima ainda que mundo fosse socialmente estável, o LC seria necessário, uma que vez a sociedade é marcada pela diferença (WOODWARD, 2014). Gostaria de enfatizar também, a dicotomia estabelecida por entre a Política com P maiúsculo e política com p minúsculo, conforme proposto por Janks (2012). A autora acredita que o mundo seria dividido entre uma macro política (Política com P) e uma micropolítica (Política com p). A primeira política referindo-se ao governo, aos acordos comerciais, entre outros, ao passo que a segunda política é aquela relacionada à vida cotidiana. Sobre essa última política, Janks[[6]](#footnote-6) (2012, p. 151) a descreve como sendo:

É sobre a política de identidade e lugar; é sobre triunfos e derrotas; trata-se de vencedores e perdedores, de quem tem e de quem não tem, de valentões escolares e de suas vítimas; é sobre como tratamos outras pessoas no dia a dia; é quando aprendemos ou não a linguagem de outra pessoa ou reciclamos nosso próprio lixo. Política com p minúsculo é levar a sério a perspectiva feminista de que o pessoal é político.

Em concordância com as ideias de Janks (2012), Jordão (2013, p. 73) afirma que no “LC a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e mundos”. Assim, segundo esta autora os sentidos são construídos, negociados em uma dada cultura, sociedade e língua. De acordo com Jordão (2013, p. 73), a língua “tem sua existência nas práticas sociais, é um espaço ideológico de construção e atribuição de sentidos”.

Conforme Jordão (2013), o LC busca empoderar alunos e professores a pensarem de maneira reflexiva sobre a língua. A estudiosa explica que outras abordagens educacionais levam em considerações conceitos como: (1) a língua e o sujeito, (2) conhecimento e aprendizagem, (3) concepção da função da educação na sociedade. Sendo elas, a Abordagem Comunicativa (doravante AC) e a Pedagogia Crítica (doravante PC).[[7]](#footnote-7) É importante, todavia, ressaltar que Jordão (2013) defende o LC como sendo uma teorização mais completa diante da complexidade social do mundo que vivemos.

Jordão (2013) expõe que, através do LC, professores e alunos são convidados a refletir sobre a multiplicidade de sentidos que são permeados ´pelas mais diversas ideologias. Segundo a educadora, por meio do LC os alunos aprendem a “construir sentidos novos a partir das diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora de sala de aula” (JORDÃO, 2013, p. 76). Em adição, Menezes de Souza (2011, p. 296 *apud* JORDÃO, 2013, p. 76) entende que, “tanto alunos quanto professores se percebem desenvolvendo processos de construção de sentidos, tornando-se capazes de “ler, se lendo” de observar-se enquanto construtores e atribuidores de sentidos às coisas”.

Deste modo, conforme Magnani (2011, p. 4 *apud* JORDÃO, 2013, p. 77) aponta, no LC o sujeito “não assimila passivamente conteúdos, opiniões e saberes, mas os articula em um trabalho ativo, em relação a sua trajetória, seus conhecimentos prévios e seus interesses”. Em outras palavras, como Jordão (2013) aponta, o letramento de fato passa a ser uma prática social, o educando passa a “perceber-se capaz de participar ativamente das práticas sociais (e, portanto, históricas, políticas, ideológicas e culturais) de construção de sentidos transitando entre linguagens e seus procedimentos de *meaning-making*” (JORDÃO, 2013, p. 82).

Fundamentada nas ideias de Maturana (2011), Jordão (2013) acrescenta que, através do LC, um conhecimento não pode ser categorizado como superior ou inferior. Neste sentido, os diferentes conhecimentos devem coexistir. Ou seja,

Conhecimento, então, para o LC, é saber construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo; é saber sempre passível de contestação, questionamento e transformação. Esta concepção de conhecimento se aproxima bastante do pensamento pós-estruturalista e de sua noção de discurso (JORDÃO, 2013, p. 81).

Jordão (2013, p. 77), no que diz respeito ao objetivo do LC no ensino de uma LE, lembra que o mesmo se constitui “como uma possibilidade imediata de se viver em um terceiro espaço”. Segundo essa pesquisadora (2013, p.77), esse espaço se configuraria como “uma situação de movimento constante entre procedimentos interpretativos e, portanto, também entre sentidos possíveis”. Deste modo,

Assumir uma posição de vida intermediária (ou terceiro espaço) parece fácil quando se pensa no universo da língua estrangeira, pois somos praticamente forçados a viver um espaço “deslocado”: no contato com a LE, afastamo-nos da língua materna e não encontramos a plenitude da língua estrangeira; podemos ser fluentes, mas jamais seremos nativos; construindo sentidos, mas como procedimentos interpretativos “maculados” pelos da cultura materna (BERNAT, 2008). Na perspectiva do LC, portanto, usar uma LE representa uma oportunidade de ressignificar sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor, atribuir novos sentidos a nós mesmos, aos outros ao mundo (JORDÃO, 2013, p. 77).

Ainda,

Aprender uma LE é abrir-se para esta outra possibilidade de estar no mundo, vivendo em um espaço híbrido produtivo, carregado de potencialidades de sentido à espera de materialização nas práticas sociais nas quais existimos (JORDÃO, 2013, p. 82).

Em síntese, o LC proposto por Janks (2012) e Jordão (2013) é aquele onde o pessoal se torna político. Deste modo, Janks (2012) e Jordão (2013) explicam que, o LC compreende que, o discurso é formado através do contexto sócio histórico e cultural em que está inserido, ou seja, pelos indivíduos de uma sociedade. Aí reside a importância do LC, posto que os indivíduos recebem uma vasta quantidade informação através de diversos textos que têm diversos discursos. Assim, é preciso questionar “Como levar os alunos a se tornarem críticos no seu processo de letramento?”, levando-se em conta o letramento crítico no ensino de inglês (EDMUNDO, 2013). Abordo essa questão na próxima seção.

**2.4 Letramento crítico no ensino de inglês**

Sendo o objeto desta pesquisa a formação do professor negro de inglês, é importante que haja o entrelace entre LC e o ensino de língua inglesa (doravante LI). Sendo assim, Andreotti et al. (2006, p. 2 *apud* EDMUNDO, 2013, p. 37) compreendem o LC como uma “perspectiva interdisciplinar que surgiu a partir de teorias recentes sobre globalização, movimentos sociais e da relação entre língua, saber e poder”. Destaco, deste modo, a importância que a língua tem na sociedade atual, não se podendo ignorar o papel que ela desempenha na construção dos sujeitos.

Edmundo (2013) aponta que, os trabalhos de Andreotti & Jordão (2003) expõem a importância do LC como ferramenta pedagógica na construção de entendimentos sobre o papel da linguagem na constituição dos indivíduos, uma vez que a concepção de LC exposta por tais pesquisadoras é:

a do sujeito atravessado por formações discursivas variadas, o que faz com que sua identidade seja construída processualmente conforme as posições de entrecruzamento dos discursos que o constituem. Tais características esclarecem porque os discursos dos professores, quando da discussão em busca de um objetivo comum para a definição de diretrizes, não eram uníssonos e nem harmônicos (EDMUNDO, 2013, p. 34-35).

Assim, Edmundo (2013) explica que, é importante que os professores estejam cientes do que significa ensinar inglês em tempos de globalização. Seidlhofer (2004 *apud* EDMUNDO,2013, p. 45) afirma que, o inglês por ser considerada uma língua franca, internacional e global pode ser utilizada como instrumento de dominação. Ou seja, para Edmundo (2013, p. 45) a língua “seria um instrumento de subserviência dos usuários aos países hegemônicos que a têm como língua nativa”. Qual o papel da escola frente a dada situação? Sobre tal indagação, Edmundo (2013, p. 46) tece a seguinte consideração:

Muitos trabalhos apontam a necessidade iminente de se repensar os pressupostos que embasam os métodos e práticas mais tradicionais e de se buscar propostas pedagógicas alternativas, considerando o papel da educação escolar na formação dos sujeitos na sociedade globalizada em que estamos inseridos e o papel da língua na formação identitária dos sujeitos. Buscam, assim, fomentar a função social do ensino de línguas na escola em detrimento à visão mercantilizada que vem sendo construída dessa disciplina e dos educandos nos últimos tempos.

Nesse sentido, Edmundo (2013) baseada nos trabalhos de Cox e Assis – Peterson (1999, 2001) destaca a necessidade de uma postura crítico-reflexiva por parte dos professores de línguas. Assim, Edmundo (2013) explica que, os professores devem buscar ser cautelosos diante de princípios, metodologias e materiais didáticos, para que não venham a ser tornar meros consumidores de uma ideologia colonizadora. Canagarajah (2006, p. 12 *apud* EDMUNDO, 2013, p. 47) acrescenta que, “o momento é de questionar a noção de método e preocupar-se com a suposta neutralidade, instrumentabilidade e constituição dos métodos”.

Edmundo (2013) enfatiza ainda que, é importante que os professores estejam atentos as suas práticas de ensino de LI, a fim de que evitem discriminações. Segundo Mckay (2002, p. 103 *apud* EDMUNDO, 2013, p. 48), para que tal fato não ocorra é preciso que os educadores se apropriem da “LI numa perspectiva local para delinearem pedagogias de ensino que sejam adequadas aos seus contextos de ensino”. Deste modo, conforme Jordão (2013, p. 82), ensinar LI, não é “apenas abordar temas que permitam destacar as maquinações sociais de opressão”, mas sim desenvolver a criticidade através de uma “atitude de atenção”,

Estar atento é não se deixar cativar por uma intenção ou um projeto ou uma visão ou perspectiva ou imaginação (que sempre nos fornecem um objeto ou prendem o presente numa re-presentação). A atenção não me oferece uma visão ou perspectiva, mas cria uma abertura para o que se apresenta como evidência. Atenção é ausência de intenção (MASSCHELEIN, 2010, p.48 *apud* JORDÃO, 2013, p. 82).

Em suma, segundo Edmundo (2013), o LC consiste na adoção de uma postura crítica dos professores de LI, a partir do entendimento que o ensino exerce um papel significativo na formação dos sujeitos. Sendo assim, não há como se ignorar os desafios da sociedade contemporânea que está inserida numa nova ordem mundial. Como destaca Edmundo (2013), é vital que através de práticas pedagógicas alternativas como o LC, os educadores assumam a reponsabilidade de desnaturalizar os discursos hegemônicos. Por último, Jordão (2013, p. 81) explica que, através do LC deve se buscar a reflexividade que norteará “os processos de construção de sentidos e dos desdobramentos desses processos nas representações que fazemos de nós mesmos e dos outros”.

**2.5 Letramento racial crítico no ensino de língua inglesa**

Ferreira (2018) ao escrever o artigo “Educação Linguística crítica e identidades de raça” menciona que foram inúmeras as situações em que ela teve que explicar a importância do letramento crítico racial dentro do ensino de LI. Tal autora afirma que, ainda existe um descrédito dentro da academia sobre a associação do letramento em LI a questões raciais.

Ferreira (2018, p. 40) explica que, o letramento crítico racial é baseado nas ideias advindas da Teoria Racial Crítica (*Critical Race Theory*), “que é uma abordagem que tem sido utilizada em vários contextos fora do Brasil, também na área de Linguística Aplicada, para tratar de questões de identidade, raça em estudos da linguagem e na formação de professores de LI”. É importante então que, o educador esteja ciente que o ensino de LI pode influenciar a construção identitária de alunos e, portanto, a temática racial deve ser abordada nas aulas de LE, sendo fundamental que professores de LI desconstruam a visão neutra sobre o ensino de inglês.

Como apontado anteriormente na seção 2. 3 deste capítulo, o letramento é inevitavelmente atravessado por questões ideológicas e de poder (FREIRE, 1967, 1983, STREET, [1995]2014). Ferreira (2018) explica que, o letramento crítico racial pode colocar em xeque o *status quo*, assim como auxiliar na desconstrução de discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. Neste sentido, Ferreira (2018, p. 43) adiciona:

A educação linguística crítica é, para mim, a que está atenta aos alunos e às alunas em suas identidades, sabendo que se trata de identidades sociais, sejam elas de raça, de gênero, de classe social e de muitas outras categorias, e que estão interagindo em sala de aula, ou seja, ensinar a língua inglesa, ou outra língua adicional, perpassa por esse entendimento. Fazer educação linguística sem considerar essas questões não faz sentido para mim, pois aprender uma língua é entender que o outro, primeiro tem necessidades diversas e que precisa ser entendido para que, depois, sim, possa se interessar em aprender uma língua que se comunica com ele/ela. Essa língua necessita trazer questões para serem discutidas em sala de aula que tenham a ver com a realidade dele/a, que aborda questões por que eles/elas se interessam e das quais podem ser agentes ativos no processo das interações que ocorrem enquanto a língua inglesa é negociada, discutida, refletida e aprendida.

A autora chama atenção para que o letramento crítico racial em LI leve os educandos a refletirem seu processo de aprendizagem em dada língua. Sobre tal letramento no ensino superior, isto é, na formação docente de professores de LI, Ferreira (2018) exemplifica duas atitudes que toma na sala de aula. A primeira refere-se à análise de livros e materiais didáticos junto com os alunos de graduação. Ferreira (2018, p. 45) aponta que, através de tal ação, os/as estudantes sentem-se “empoderadas/os por entender que são aptos a produzir os seus próprios materiais didáticos com assuntos e temas que querem adotar”.

A outra ação que a estudiosa menciona é a produção de narrativas autobiográficas. Ferreira (2018) explica que, durante as suas aulas, os alunos são convidados a compartilharem narrativas que de alguma forma estão atreladas às suas identidades de raça, de gênero e de classe social. Ferreira (2018) acrescenta que, através de tal atividade os alunos acabam por fortalecer suas identidades que por muitas vezes estão fragilizadas no momento em que estão falando sobre si mesmos.

Ferreira (2014) também menciona que, tem havido um crescimento no Brasil de pesquisadores que se interessam em estudar sobre raça, racismo e relações raciais. A autora afirma que, o interesse em tal temática acaba por influenciar a implementação de políticas educacionais e linguísticas que impactam diretamente a perspectiva de letramento crítico racial em LI. Sobre tais políticas, Ferreira (2014, p.240) menciona:

(i) a Lei Federal nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica nacional, pública e provada, políticas de cotas;

(ii) a aprovação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), em que há considerações de que o livro didático não pode veicular racismo, preconceito e discriminação.

(iii) e os NEABS ( Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros), existentes atualmente nas universidades federais, estaduais e privadas, ou seja, cada universidade tem uma variação de nome do núcleo, dependendo da configuração de cada uma delas, sabendo-se que os NEABS já passam de 80, e esses núcleos têm tido um papel fundamental na divulgação de pesquisas, na formação de novos pesquisadores, na proposição de cursos de formação de professores e na implementação de muitas publicações, tanto de livros como de artigos em periódicos nacionais e internacionais, bem como publicação de materiais didáticos.

Ferreira (2018, p. 46) defende que, “a sala de aula de Língua Inglesa seja humana e humanizadora e que, principalmente, essa língua faça sentido para eles/elas e dialogue com todos e todas”. E essa questão é de fundamental importância para a formação do professor.

**2.6 Letramento como prática de liberdade**

Diante da discussão apresentada anteriormente sobre letramento, mais especificamente sobre o modelo ideológico de letramento (STREET [1995]2014),o letramento crítico (JANKS, 2012; JORDÃO, 2013), o letramento crítico no ensino de inglês (EDMUNDO, 2013) e letramento racial crítico (FERREIRA, 2014; 2018), observei que essas propostas teóricas através de seus respectivos teóricos, concebem o processo de letramento como uma prática social que leva à reflexão e à transformação social. Gostaria de somar a tais teorias a reflexão de letramento enquanto prática de liberdade conforme concebida por Freire (1967; 1983) e compartilhada por autores como Hooks (2013).

Furter (1967) afirma que, a obra “Educação como Prática de liberdade” do educador e escritor Paulo Freire é marcada pela dialética da continuidade (no fluxo da fala) e da descontinuidade (nas pausas para reflexão). Segundo Furter (1967), Freire (1967) menciona a palavra como modo de inclusão dos indivíduos numa sociedade democrática. O que significa tal processo de acordo com Freire (1967)?

Sobre tal questionamento Furter (1967) enfatiza que Freire (1967) busca desenvolver um letramento que seja capaz de dar voz aos indivíduos silenciados e marginalizados. Uma educação que leve os indivíduos a repensarem o seu papel na sociedade. De acordo com Freire (1967 *apud* FURTER, 1967), essa educação só seria possível se estivesse atrelada a uma sociedade onde os cidadãos usufruem de plenas condições econômicas, sociais e políticas. Em outras palavras: “não pode haver renovação pedagógica sem uma renovação da sociedade global” (FURTER, 1967, p. [S.I.]).

A respeito da educação enquanto Prática de Liberdade proposta por Freire (1967), Weffort (1967, p. 6)articula o seguinte pensamento:

Paulo Freire diz com clareza: educação como prática de liberdade. Trata-se, como veremos, menos de um axioma pedagógico que de um desafio da história presente. Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real – se obriga, neste momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação.

Segundo Weffort (1967), a educação é vista, na concepção de Freire (1967) como uma prática social. Como aponta Weffort (1967, p. 7), apoiado em Freire, a pedagogia como prática de liberdade advoga que, “o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real e como tal só pode dar-se dentro desta tomada de consciência”. Weffort (1967, p.8) ainda afirma que “a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se”.

Freire (1967) tinha consciência que a concepção de letramento proposta por ele necessitava ser perpassada por uma educação crítica e criticizadora[[8]](#footnote-8):

De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua (FREIRE, 1967, p. 86).

Em adição, Freire (1967, p. 88) destaca que, precisamos “de uma educação para a decisão, para a responsabilidade política”. Isto é, uma educação que leve à mudança:

uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 90).

Neste sentido, Freire (1967), através de sua concepção de ensino, propõe um letramento “do eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. Uma perspectiva de letramento que vai de encontro à concepção bancária de ensino (FREIRE, 1983) na qual, “o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos” (FREIRE, 1983, p. 82).

A educação problematizadora de Freire permite que, os educandos desenvolvam: “o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais com uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 1983, p. 82). Assim, Freire (1983, p. 82) acrescenta que, “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão se percebendo criticamente, como *estão* *sendo* no mundo *com que*, e *em que* se acham”.[[9]](#footnote-9)

Ou seja, a educação é permeada tanto pela reflexão quanto pela prática, a partir do conceito de práxis (FREIRE, 1967). Segundo Freire (1983), a verdadeira práxis é aquela em que a palavra ganha vida; gera ação (1983, p. 92-93)

Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

Ainda,

Se é dizendo a palavra com que, *“pronunciando”* [[10]](#footnote-10)o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (FREIRE,1983, p.93).

Logo, Freire (1983) enfatiza que, a transformação do mundo, através de um ensino problematizador só é possível através do diálogo. A educação de fato só virá a se tornar uma prática de liberdade quando os indivíduos se dispuserem a ouvir o seu próximo:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1983, p. 93).

Desta maneira, alinho-me a Freire (1983) quando ele afirma que é preciso que o educador transcenda a concepção bancária de ensino que assistencializa e busque uma educação como prática de liberdade, uma educação problematizadora que leve seus educandos à criticidade em que haja de fato uma transformação do mundo, isto é, uma humanização da educação, entendendo assim o real significado do letramento[[11]](#footnote-11):

O analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais do que um simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de ler e escrever. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação (FREIRE, 1967, p. 110).

Apoiada nas ideias de Paulo Freire, Hooks (2013) também tem uma visão de ensino enquanto prática de liberdade. Tal autora defende que, o ensino deve estar relacionado a questões sociais, como o racismo. A autora afirma que educar deve ser um compromisso político, tendo assim a obrigação de lutar contra visões hegemônicas de poder para dar voz aos que são silenciados.

Hooks (2013) é uma das principais intelectuais que compõe o direcionamento da minha pesquisa no que diz respeito ao processo de visibilização de intelectuais negros. Quando se pensa nas dificuldades de inclusão no currículo de temáticas controversas como o racismo, nota-se que esse processo de exclusão de temáticas relevantes começa na academia. Hooks (2013) enfatiza que, os currículos não podem mais ser vistos como um modo de reforçar os sistemas de dominação. Essa intelectual argumenta que, a universidade tem sido um espaço majoritariamente branco, o que implica muitas vezes no desenvolvimento de uma educação que reforça estereótipos e fixa papéis sociais a determinados indivíduos.

Hooks (2013, p.20) acrescenta que, “o campo acadêmico de escrever sobre a pedagogia crítica e/ou a pedagogia feminista continua sendo antes de tudo um discurso feito e ouvido por homens e mulheres brancas”. Em outras palavras, essa autora esclarece que até mesmo os campos de estudo que deveriam contemplar e ouvir as minorias são ainda essencialmente compostos por aqueles que sempre tiveram privilégios. Por isso, essa estudiosa acentua a importância do desenvolvimento de uma pedagogia engajada durante a formação docente. Hooks (2013, p. 35) aponta que, esse tipo de pedagogia inevitavelmente conduzirá professores e alunos a partilharem a visão comum de educação enquanto prática de liberdade.

Quanto a educação como a prática de liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda a sala de aula em que for aplicada tal pedagogia será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.

Essa pedagogia engajada, além de ser fruto de diversos tipos de pedagogia, foi resultante também das experiências vividas por essa autora que atualmente é identificada por sua “prática intelectual insurgente[[12]](#footnote-12)”. Dentre essas vivências, Hooks (2013) menciona a influência das professoras negras, no ensino fundamental e o contato com a obra de Paulo Freire.

No que diz respeito à influência de suas professoras negras em sua educação, Hooks (2013) expõe que, estudar na escola *Booker T. Washington*, significava entender o ato de aprender como uma arma contra uma política hegemônica e racista. De acordo com Hooks (2013, p. 10), “para os negros, o lecionar - o educar - era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista”. A educação era vista, segundo essa educadora, como uma revolução, como uma transgressão aos sistemas de dominação.

Hooks (2013) explana que, estudar na escola *Booker T. Washington* era uma tarefa prazerosa e perigosa ao mesmo tempo. A escola se constituía como um local de constante reconstrução e reflexão:

Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase - do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu devia ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias (HOOKS, 2013, p. 11).

A aprendizagem segundo Hooks (2013), era significativa e prazerosa, além de possibilitar a transformação dos educandos. Todavia, Hooks (2013) descreve que ela experimentou um outro tipo de educação quando ocorreu a integração racial nos Estados Unidos. A educação já não era mais ligada a nenhuma luta antirracista, e os alunos deviam apenas obediência aos seus professores. Aprender passou a significar um processo de adequação social envolto em estereótipos racistas sem qualquer compromisso político:

Quando entramos em escolas brancas, racistas e desagregadas, deixamos para trás um mundo onde professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas (HOOKS, 2013, p. 12).

Hooks (2013) afirma que, o conhecimento virou sinônimo de informação. Tal autora, no entanto, buscou a não aceitação desse tipo de educação, o que a fez a lutar por uma educação diferenciada através das contribuições advindas de Freire. Por meio das ideias de Freire, Hooks (2013) desenvolveu um tipo de pedagogia que ia de encontro à perspectiva da concepção de “educação bancária”. Hooks (2013) entende que, a educação pode e deve ser uma prática de liberdade.

Quando Hooks (2013) apresenta a visão de educação como prática de liberdade, ela defende que, essa deve considerar como um dos fatores mais importantes o bem-estar dentro do ambiente educacional. Essa escritora afirma que, o ensino deve envolver o entusiasmo. Segundo essa intelectual, é preciso romper com a ideia de sala de aula como um local sagrado, em que apenas o professor é o centro de toda dinâmica do processo de ensino/aprendizagem. Hooks (2013) defende o desenvolvimento de um entusiasmo não apenas nas séries iniciais, mas também no ensino superior.

Outro princípio da pedagogia engajada refere-se à agência dos participantes no processo de ensino/aprendizagem. Sobre esse assunto, Hooks (2013, p. 18) faz a seguinte afirmação: “qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida”.

Hooks (2013) afirma que, para que essa pedagogia engajada possa ter um impacto sobre sistemas de dominação como o racismo, é necessário entender a educação como uma prática de resistência. Tal autora vê a sala de aula como um local de transformação e ressignificação por meio do engajamento coletivo tanto de alunos e professores. Por isso, Hooks (2013, p. 22) escreve: “A voz engajada não pode ser fixa ou absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre com um mundo fora dela”.

Esse processo de visibilização das vozes de todos os participantes em sala de aula sobre a temática de racismo que procuro expor nesta dissertação, no entanto deve ser acompanhado segundo Hooks (2013), de uma prática intelectual insurgente. A escritora afirma que, a temática racial é ainda militada por mais vozes brancas do que negras. Hooks (2013) convida intelectuais negros a se comprometerem na teorização de tal assunto. Em outras palavras, o racismo precisa ser teorizado por homens e mulheres negras, principalmente essas que, nas palavras de Hooks (2013), têm tido suas vozes silenciadas na academia por fatores como o sexismo e a falta de solidariedade de mulheres brancas.

Hooks (2013) compreende que, a academia é um espaço de luta, porém ela afirma que toda a teoria produzida no local de ensino deva transpassar as fronteiras da universidade. Para tanto, Hooks (2013, p. 26) defende a educação por meio da visão Freiriana da práxis.

Quando se pensa então na questão racial, a autora entende que as aulas não devem ser dissociadas das experiências dos alunos. Hooks (2013) afirma que muitos professores partem do pressuposto que um ensino que considere temas transversais como o racismo pode gerar um caos na sala de aula. Por isso, muitos professores preferem silenciar a voz de alunos que trazem consigo experiências que envolvam o racismo, por exemplo.

Assim, Hooks (2013, p.30) afirma que, alguns professores parecem ser “fascinados pelo exercício do poder e da autoridade dentro do seu reininho, a sala de aula”. Desse modo, essa autora explica que, quando negamos a inclusão de temáticas importantes como a racismo, o professor distorce o verdadeiro papel da educação. De acordo com Hooks (2013), esse papel seria o de o conhecimento compartilhado em sala de aula, tornar os indivíduos melhores, mais humanos e empáticos.

Em resumo, a educação como prática de liberdade deve ser aquela que permita que os estudantes olharem o mundo de outra forma, “usando a teoria como meio de desafiar o *status quo*” (HOOKS, 2013, p.83). Uma prática de liberdade que perceba o processo de letramento como um modo de educar para transgredir, isto é, refletir (FREIRE, 1967; 1983, HOOKS, 2013).

**3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A APRENDIZAGEM**

*A superação desses limites se dará a partir de teoria(s), que permita(m) os professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas.*

Pimenta (2002)

Neste capítulo busco tecer considerações sobre algumas visões relacionadas à formação docente, aprofundando as questões que comecei a abordar na seção 2.5 do capítulo 2 o letramento racial crítico no ensino de LI. É de vital importância que, o educador esteja ciente dos desafios impostos neste mundo tão complexo e conectado cujas relações políticas, econômicas e sociais estão altamente imbricadas umas às outras, sendo a formação docente um meio de preparar e oferecer ferramentas a esse profissional. Assim, nesse capítulo, buscarei fazer costuras entre conceitos advindos de áreas como a Prática Exploratória (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004), a Teoria Social Crítica (BARROS, 2010), o ensino/aprendizagem de LI (EDMUNDO, 2013) e os estudos raciais (FERREIRA, 2015), a fim de delinear um caminho para a formação de professores negros.

**3.1 Qual o papel da Prática Exploratória na formação docente?**

Início trazendo a Prática Exploratória, uma forma de encaminhar a pesquisa, a reflexão, e a formação docente (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004). De acordo com Miller e Moraes Bezerra (2004), a Prática Exploratória pode ser definida como uma forma de ensinar e aprender que envolve a reflexão conjunta entre professores e alunos de questões (*puzzles)* vivenciadas em sala de aula. Essa proposta ética e reflexiva (MORAES BEZERRA, 2011) constitui-se como uma abordagem valiosíssima na formação docente de professores de línguas.

Miller e Moraes Bezerra (2015) explicam que, tal proposta crítico-reflexiva teve o seu começo com o estudioso Dick Allwright no início da década de 90. Tais autoras ressaltam que, essa abordagem tinha dois objetivos, o primeiro era que os professores se tornassem pesquisadores de sua própria prática e o segundo era que a qualidade de vida durante o processo de ensino-aprendizagem dentro e fora de sala, fosse priorizada como um elemento vital neste processo. As estudiosas em destaque, com base em Allwright (1991), explicam que, ao longo do desenvolvimento do entendimento acerca da Prática Exploratória, chegou-se ao consenso que tal proposta ética e reflexiva (MORAES BEZERRA, 2011), deveria estar associada à prática pedagógica.

Como Miller e Moraes Bezerra (2004) e Moraes Bezerra (2011) a Prática Exploratória, deste modo, busca a união do olhar atento às questões (*puzzles*) oriundas na sala de aula, com procedimentos pedagógicos chamados de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE). Nas palavras de Miller e Moraes Bezerra (2004, p. 4), as atividades pedagógicas “dentro de uma visão ampla, podem incluir atividades familiares como monitoração, realização de exercícios, discussão em grupos, etc.”. Ainda segundo as autoras, é de vital importância ressaltar que tais atividades são realizadas através do trabalho colaborativo entre os participantes inseridos na sala de aula. Deste modo, os princípios dessa forma de olhar a sala de aula são marcados pelo trabalho para o desenvolvimento mútuo, conforme observa-se na citação a seguir que traz os princípios que fundamentam a Prática Exploratória:

Priorizar a qualidade de vida.

Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos institucionais.

Envolver todos neste trabalho.

Trabalhar para a união de todos.

Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo.

Integrar este trabalho para o entendimento com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais (em serviço/em formação).

Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuo.

(MILLER et al. 2008, p. 147 *apud* MORAES BEZERRA; NUNES, 2013, p. 21)

De acordo com Moraes Bezerra (2004), a Prática Exploratória propõe uma atitude antitecnicista por parte dos professores. Além disso, Moraes Bezerra e Nunes (2013) afirmam que, tal abordagem ético-filosófica e teórico-metodológica permite que os professores desenvolvam sua própria autonomia e não sejam meros consumidores de teoria. A reflexão promovida pela Prática Exploratória, conforme Miller e Moraes Bezerra (2004) apontam, faz com que a formação docente se torne um processo permanente, por meio da infinidade de *puzzles* que podem surgir na sala de aula, uma vez que tais questionamentos não são apenas propostos pelos professores, mas também por seus alunos (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004). A este viés da Prática Exploratória, Miller (2009) chama de ‘*puzzle-driven approach’*, traduzido por Moraes Bezerra (2018) como abordagem baseada em *puzzles*.

Neste sentido, a Prática Exploratória constitui-se como uma abordagem valiosa na formação docente. Moraes Bezerra (2007) explica que o fazer docente deve unir a reflexão à prática, sendo a Prática Exploratória, um elo que pode unir esses dois aspectos do processo de ensino/aprendizagem. Isto acontece, pois os praticantes envolvidos na interação da sala de aula são regidos por dois micro processos centrais na Prática Exploratória: o agir para entender e o trabalho com entendimentos resultantes conforme Allwright (2003, p. 124-125 *apud* MILLER; MORAES BEZERRA, 2004, p. 5) aponta:

Assim os praticantes envolvidos buscam ***agir para entender***, ao:

-trazerem questões de vida de sala de aula para a consciência;

-refletirem mais intensamente com colegas e/ou coparticipantes dentro e fora de sala de aula;

-olharem, ouvirem, sentirem - ficarem mais atentos ao que acontece em sala de aula, enquanto está acontecendo;

-planejarem para entenderem através de atividades pedagógicas.

Podemos dizer que os participantes também ***trabalham com os entendimentos resultantes*** ao:

-expressarem a avaliarem entendimentos pessoais e/ou coletivos de forma reflexiva;

-refinarem noções comuns de ‘mudança’ como sinônimo de ‘melhora’;

-discutirem decisões pessoais ou coletivas; e

- compartilharem processos de entendimento pessoal de modo a ‘apoiarem’ outros e a agregarem outros na comunidade de prática da Prática Exploratória.

Assim, Moraes Bezerra (2011) ressalta que o uso da Prática Exploratória como instrumento de reflexão e prática na formação docente permite que os futuros professores empoderem a si mesmos e seus alunos no exercício de suas agências. Nas palavras de Moraes Bezerra (2011), ao assumirmos um posicionamento investigativo frente ao contexto educacional que estamos inseridos a teoria ganha vida; a educação torna-se um ato de liberdade, como Freire (1983) afirmava.

Hanks (2017) afirma que a Prática Exploratória percebe a educação como um processo social. Logo, a pesquisa deve não focar resultados ou solução de problemas, mas sim a reflexão de todos os praticantes envolvidos no ato de pesquisar. Ademais, Hanks (2017) explica que esse processo de pesquisa deve estar associado a elementos pedagógicos. Para tal autora, a Prática Exploratória vai além de outras formas de pesquisar, pois enfatiza a questão da agência de alunos/professores no processo de ensino/ aprendizagem.

Ainda no que diz respeito à Prática Exploratória, gostaria de destacar a ênfase dada por Hanks (2017) à importância que a Prática Exploratória põe nos ‘porquês’. Segundo essa autora, estudiosos como Manguel (2015) veem a curiosidade como um componente inato do espírito do ser humano. Sobre esse autor, Hanks (2017, p.7) traz a seguinte citação:

‘Por que?’ (em suas muitas variações) é uma questão muito mais importante em sua pergunta do que na expectativa de uma resposta. O próprio fato de proferi-la abre inúmeras possibilidades, pode acabar com preconceitos, evocar infinitas dúvidas frutíferas. Pode trazer, na sua esteira, algumas respostas preliminares, mas se a questão for suficientemente poderosa, nenhuma dessas respostas serão suficientes. 'Porque', como as crianças intuem, é uma questão que coloca implicitamente nossos objetivos sempre além do horizonte (MANGUEL, 2015, p. 4 *apud* HANKS, 2017, p.7[[13]](#footnote-13)).

A presente pesquisa teve como força motriz um *puzzle* que foi fruto das minhas vivências enquanto docente negra de inglês. Tal *puzzle* é: Por que me sinto tão desafiada ao dar aulas de inglês? Ao materializar esse *puzzle* em forma de questionamento, iniciei minha pesquisa buscando compreender quais seriam as implicações de tal indagação. Conforme Hanks (2017), a Prática Exploratória é um passo importante na pesquisa, pois essa sai do senso comum, onde as soluções são mais importantes que a busca de entendimentos. Tal movimento é invertido na Prática Exploratória.

Deste modo, como Moraes Bezerra e Nunes (2013) apontam, a Prática Exploratória constitui-se como uma abordagem valiosíssima na formação docente, pois leva os praticantes a se desenvolverem não apenas ao fim da pesquisa, mas durante este processo. A Prática Exploratória configura-se como uma “abordagem reflexiva articulada ao ensino-aprendizagem de línguas e tem contribuído para a construção de inteligibilidade sobre a formação de professores” (MORAES BEZERRA, 2014, p. 167).

Segundo Moraes Bezerra (2007), a Prática Exploratória permite a construção de conhecimento não apenas em típicos contextos de aprendizagem, ou seja, não ocorre apenas entre professores e alunos, mas também, como lembra Miller (2013), entre professores, ao se reunirem para outras tarefas de suas atividades profissionais, isto é, em outros contextos.

Por exemplo, nesta pesquisa que conduzi, tanto os dados que foram gerados quanto as reflexões e os entendimentos construídos foram feitos juntamente com colegas de graduação de Letras e de outra área de conhecimento que partilhavam do interesse no objeto de estudo que estava sendo investigado. Embora, para análise de dados, eu tenha optado por fazer um recorte e trabalhar apenas com as contribuições de um colega, as outras vozes reverberaram de alguma forma neste trabalho

Sobre o trabalho para o desenvolvimento mútuo construído entre os participantes da pesquisa, Hanks (2017) traz o conceito de atenção colaborativa desenvolvido por teóricos como Iedema (et al. 2013). Segundo Iedema (et al., 2013, p.14 *apud* HANKS, 2017, p. 7)[[14]](#footnote-14) “a atenção colaborativa [...] fornece um rico fluxo de potencial compreensão da prática”. Ou seja, o caráter colaborativo da pesquisa maximiza e enriquece não somente a pesquisa, mas os indivíduos que dela participam.

Por meio desta visão oferecida pela Prática Exploratória, a pesquisa torna-se relevante para a vida e ultrapassa os muros da academia. E, para a questão de formação de professores (negros), conforme Moraes Bezerra (2007) e Ferreira (2014, 2018), abre espaço para a reflexão que ultrapassa situações de problemas e sofrimento, a pesquisa direciona-se assim para a transformação e para a condução de prática docente alinhada ao letramento crítico.

**3.2 Outras considerações sobre formação docente – possíveis diálogos com a Prática Exploratória**

A formação docente tem sido alvo de preocupação e atenção por parte de docentes ao redor do mundo (BARROS, 2010). A globalização e os seus reflexos têm atingido a educação. Pensar em formação de professores num mundo tão conectado e tão influenciado por uma visão neoliberal é um desafio. Neste item do capítulo 3 serão feitas considerações a respeito de algumas correntes de formação docente na área de educação que dialogam com a Prática Exploratória.

A primeira tendência que gostaria de expor se remete à *Formação de Professores para a Justiça Social* (FPJS). Zeichner (2008) explica que, essa visão de formação docente busca preparar professores para lidar com as desigualdades existentes entre crianças de diferentes classes sociais. Zeichner (2008) argumenta que a ordem social que uma criança está influencia drasticamente na qualidade de educação que a mesma receberá. Neste sentido, o autor ainda explica que, crianças de cor ou imigrantes no contexto dos Estados Unidos tendem a serem ensinadas por professores menos qualificados.

Zeichner (2008) afirma que, diante da discrepância que existe no ensino de crianças de diferentes classes sociais, é crucial preparar ao máximo os professores para lidarem com a heterogeneidade de alunos em diferentes contextos de ensino. O estudioso explica que, os professores recém-formados buscam ensinar estudantes que são parecidos com eles, isto é, que tiveram acesso a uma educação de qualidade e com privilégios e que são oriundos de escolas particulares.

Zeichner (2008) acrescenta ainda que, as dificuldades nesse tipo de formação docente são ainda maximizadas pela posição adotada por algumas instituições governamentais. Ele cita o exemplo dos Estados Unidos. Nesse país investe-se de modo intenso na questão bélica, em contraste com o baixo investimento na área da educação. Agrega-se a esse fato, a pressão por parte do governo em currículos roteirizados e de caráter prescritivo, sem mencionar o aumento de testes a fim de avaliar o ensino.

Zeichner (2008) entende que, a FPJS em seu país tem suas limitações. Uma delas é que essa formação normalmente é dirigida a professores brancos cuja primeira língua é o inglês. Por isso, o escritor defende que, esse tipo de formação seja não só direcionado para alunos de diversos contextos sociais, mas também para professores de diversas origens. Para Zeichner (2008, p. 17), “A FJPS coloca no centro da atenção o recrutamento de uma formação de trabalho para o ensino mais diversificado e a formação de professores para ensinar todos os alunos”.

Esse estudioso, além de apontar o que é a FJPS, assim como suas metas e também desafios, entende que, para que ela possa se tornar mais eficaz é preciso valer-se de uma literatura que fundamente o trabalho a ser direcionado por esse tipo de formação, selecionando estratégias que norteiem os professores envolvidos nessas práticas. Deste modo, esse pesquisador utiliza algumas ideias advindas de Villegas e Lucas (2002) para exemplificar o que seria de fato um ensino culturalmente sensível segundo a FJPS:

1. Socialmente consciente: reconhece que há múltiplas maneiras de perceber a realidade que são influenciadas pela posição social de alguém na ordem social;
2. Tem uma visão positiva de alunos com perfis diversos, percebendo recursos de aprendizado em todos eles, ao invés de considerar as diferenças como problemas a serem superados;
3. Vê a si mesmo/mesma tanto como responsável por, quanto capaz de promover mudança educacional que tornará as escolas responsáveis por todos os alunos;
4. Compreende como os aprendizes constroem o conhecimento e é capaz de promover a construção do conhecimento desses aprendizes;
5. Conhece a vida de seus alunos (inclusive em suas comunidades);
6. Usa seu conhecimento sobre a vida dos alunos para planejar um ensino que construa um conhecimento novo sobre aquilo que eles já sabem, embora desenvolvendo os alunos para ir além do que é familiar (VILLEGAS; LUCAS, 2002, p. 20- 32 *apud* ZEICHNER, 2008, p. 18).

Essas questões dialogam fortemente com a visão que a Prática Exploratória tem a respeito da formação do professor e de seu fazer. Em especial os itens 2, 4 e 6 (VILLEGAS; LUCAS, 2002, p. 469- 492 *apud* ZEICHNER, 2008, p. 18) podem ter uma relação com as proposições sobre os aprendizes, conforme Allwright e Hanks (2009, p. 5-6 [[15]](#footnote-15)) apontam:

Proposição 1: Os alunos são indivíduos únicos que aprendem e desenvolvem o melhor em suas próprias maneiras idiossincráticas;

Proposição 2: Os alunos são seres sociais que aprendem e desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo;

Proposição 3: Os alunos são capazes de levar a aprendizagem a sério;

Proposição 4: Os alunos são capazes de tomar decisões independentes;

Proposição 5: Os alunos são capazes de se desenvolver como praticantes da aprendizagem.

A partir da visão da FPJS, é importante que, dialoguemos também sobre um tipo de formação mais específica para professores de línguas. Barros (2010) advoga a importância do professor como agente crítico. Essa autora se baseia na Teoria Social Crítica como um pensamento a ser adotado na formação de professores. Segundo a pesquisadora, muitos estudiosos têm buscado entender a complexidade do fenômeno da globalização. Dentre esses teóricos preocupados em entender o modo como os indivíduos pensam e vivem estão Giddens (1991); Touraine (2006); Sousa Santos (2007). A humanidade tem vivido um caos que é resultante de uma ideologia que propaga a ideia de sobrevivência no individualismo em detrimento do coletivo.

Segundo Barros (2010), como desdobramento da ordem social vigente, percebe-se a permanência de problemas sociais, políticos e econômicos como a guerra, a violência, a dominação de mercados e o surgimento de outros novos fenômenos tais como a má distribuição de renda, entre outros. Barros (2010) explica que, a Teoria Social Crítica tem no marxismo sua principal fundamentação teórica para entender o funcionamento da sociedade, porém essa abordagem teórica recorre a outros conhecimentos para compreender melhor o modo a sociedade se organiza e vive, dentre esses outros saberes estão a Comunicação Social, o Direito, a Psicologia, a Filosofia, entre outros.

Diante desse cenário caótico que vivemos, Barros (2010) afirma que, alguns autores defendem não somente uma emancipação política, mas uma emancipação social. Dentre estes estudiosos, Barros (2010) cita Souza Santos. Souza Santos (2007 *apud* BARROS, 2010) compreende que, os movimentos sociais constituem-se como um modo alternativo, a fim de se obter uma emancipação humana, para que os indivíduos possam de algum modo se colocar nesse mundo globalizado, tendo suas vozes ouvidas, e não mais marginalizadas. No entanto, autores como Giddens (1991 *apud* BARROS, 2010), apesar de verem os movimentos populares como uma forma de resistência ao caos social, político e econômico que vivemos, não acredita que tal emancipação possa ser feita apenas pelos movimentos populares.

Por meio da Teoria Social Crítica, Barros (2010) advoga que, os professores de línguas devem se tornar agentes críticos de mudança. Segundo a autora, é preciso que a prática docente vá além dos muros da escola, que considere as demandas sociais como parte do currículo. A estudiosa também defende que, os profissionais de línguas devem encarar o processo de ensino como um ato reflexivo, e como uma ação que está inscrita no processo sócio- histórico da sociedade.

Observo que a formação de professores de línguas, visando a transformação social (BARROS, 2010) dialoga com o discurso reflexivo da Prática Exploratória (MILLER, 2013) e da FJPS (Zeichner, 2008). Percebo que, essas abordagens educacionais compreendem o processo de aprendizagem, como um trabalho colaborativo entre professores e alunos, a fim de que o ensino seja crítico, reflexivo e ético, conforme Miller (2013) propõe em relação à Prática Exploratória. Nas palavras de Miller (2013, p. 111):

A Prática Exploratória promove a integração das pessoas (professores, futuros professores, alunos e formadores de professores ou outros profissionais) e de suas atividades na busca de entendimentos aprofundados de suas questões da vida em sala de aula, na escola ou em outros contextos.

Além desses aspectos mencionados sobre o papel do educador de línguas, há de se considerar também a formação do professor como compromisso político (KINCHELOE, 1997 *apud* BARROS, 2010). Assim, uma vez exposta a importância da FPJS, bem como o papel do professor de línguas como agente crítico nesse item do capítulo 3, é importante abordar a formação específica do professor de inglês. Deste modo, qual seria o papel ético do professor de inglês neste mundo tão globalizado? Para responder, trago inicialmente Menezes de Souza (2011) que problematiza alguns dos desafios impostos ao professor de inglês.

Menezes de Souza (2011) ao longo seu texto, “O Professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou éticas”, leva o leitor a refletir sobre o dilema vivenciado pelo professor de LI isto é, esse profissional deveria preocupar-se com os métodos ou com a ética? Esse autor afirma que, a despeito de todas as mudanças decorrentes da globalização, observa-se que uma parte dos professores de LI ainda não está atenta para a complexidade do mundo atual. Aparentemente, esses professores ainda se mantêm muito fiéis ao método e o seu respectivo material didático, isto é, basta ao aluno “seguir um método que aprenderá por si, essa é a ideia de uma coisa ser *self contained*” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 281). Há uma contradição, de um lado um mundo globalizado, e do outro, profissionais com a ideia de método fixada em suas mentes. Diante de tal paradoxo, Menezes de Souza (2011) questiona como as práticas de sala de aula mudarão e de que forma isso será possível.

Na sequência, Menezes de Souza (2011) utiliza-se de duas comparações para explicar o seu pensamento sobre a formação do professor de inglês. A primeira se refere ao ensino tradicional e a segunda se refere ao mundo rizomático. No primeiro tipo de ensino, o professor preocupa-se com o método, ou seja, com um ensino prescritivo em que o conteúdo se sobrepõe à reflexão cuja estrela principal é o material didático. Na segunda o autor constrói uma metáfora, ou seja, opta por utilizar o vegetal rizoma como modo de comparação, pois este é uma planta cuja forma é complexa, tornando quase que impossível a identificação de onde é o seu começo e o seu término. Menezes de Souza (2011) compara esse vegetal com a complexidade das nossas vidas. Neste sentido, esse autor propõe outro questionamento: “Como ser um educador de inglês numa sociedade tão complexa?”.

Para responder a essa pergunta, Menezes de Souza (2011) afirma que, para que um professor de inglês ensine de acordo com a metáfora do mundo rizomático, é necessário que o mesmo entenda a questão ética do seu trabalho. Um professor de inglês não deve ser aquele apegado apenas ao conteúdo, e ao que está previsto no plano de aula, utilizando o livro didático como única fonte de saber. Deve ser sim aquele que se dá conta de toda a complexidade do mundo atual e não ignora tais complexidades em suas aulas. Um ato que requer coragem ao sair da ideia de *self contained,* e entender a educação como um ato de reflexão.

Para Menezes de Souza (2011, p.282), o professor de inglês deve entender que sua ética reside no fato de que “ele não pode garantir nada, a única coisa que ele pode garantir é que é educador, e estará lá para ajudar os seus alunos a aprenderem, ensinar e criar condições de aprender”. [[16]](#footnote-16)Tal perspectiva de ensino ético, conecta-se também com a Prática Exploratória, através dos “aspectos éticos dos princípios que a norteiam” (MILLER, 2010, p. 109). Por isso, Miller (2010, p. 109), alinha- se a Soltis (1990, p. 247) quando essa diz: “A ética é ubíqua. Ela permeia todos os aspectos de nossas vidas”. Miller (2010, p. 109) adiciona:

Defendo, nesta linha a honestidade, a confiança, o respeito, o direito à privacidade, dentre outros aspectos, que atravessam ou coexistem em nossas vidas em sala de aula, como professores e como alunos bem como em nossas parcerias universidade-escola, como formadores de professores, consultores, orientadores e dinamizadores. Assim, nossas parcerias universidade- escola, inspiradas nos princípios éticos e crítico reflexivos que orientam a Prática Exploratória, nos levam a considerar questões de ordem pessoal, profissional e macrossocial não mutuamente excludente.

Conforme argumentado nesta seção, é preciso que a formação docente passe pelas áreas da justiça social e pelo entendimento do modo como vivemos e do tipo de sociedade em que estamos inseridos, sem nos esquecermos do papel vital da ética na vida do educador de inglês.

**3.3 O Papel da Teoria Social Crítica e da Pedagogia Crítica na Formação Docente**

Gaudêncio Frigotto ao escrever a apresentação do livro “Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social” de Boaventura de Sousa Santos traz um panorama da Teoria social crítica defendida por esse último autor. Frigotto (2007) afirma que, a teoria social crítica defendida por Santos deve incluir um debate teórico que contemple o aspecto ético-político das lutas de movimentos sociais.

Frigotto (2007) expõe que Sousa Santos (2007) acredita em uma teoria social crítica que leve em consideração a realidade de países historicamente marginalizados, portanto, colonizados. Souza Santos (2007) percebe a teoria social crítica como um modo de subversão ao poder hegemônico. Para que isso aconteça, é importante que países periféricos comecem a pensar em suas respectivas realidades, buscando alternativas à razão eurocêntrica.

Segundo Frigotto (2007), na perspectiva de Sousa Santos (2007), para que essa teoria social crítica seja impactante é necessário a reformulação de conceitos sociológicos das Ciências Sociais. Sousa Santos (2007) advoga dois conceitos para o combate do pensamento hegemônico: A Sociologia das Ausências e a Ecologia dos Saberes. Sobre esses dois conceitos Frigotto (2007) explica que, Sousa Santos (2007) traz a seguinte definição:

A Sociologia das Ausências trata da superação das monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escola dominante, centrada hoje no universalismo e na globalização, além da produtividade mercantil do trabalho e da natureza. O caminho proposto pelo autor baseia-se na ideia de uma contraposição às cinco monoculturas, cinco ecologias do saber, cujo espaço e tempos situam-se nas sociedades colocadas à margem pelos centros hegemônicos colonizadores nas lutas, experiências e saberes das organizações populares; a *ecologia dos saberes*, que postula um diálogo do saber científico com o saber popular e laico; a *ecologia das temporalidades*, que considera diferentes e contraditórios tempos históricos; a *ecologia do reconhecimento*, que pressupõe a superação das hierarquias; a *ecologia da transescala*, que possibilita articular projetos locais, nacionais e globais; e, por fim, a *ecologia das produtividades*, centrada na valorização dos sistemas alternativos de produção da economia solidária, popular e autogestionária ( FRIGOTTO, 2007, p. 9).

Segundo Sousa Santos (2007), ambos conceitos, no entanto, encontram dois problemas, o silêncio e a diferença. Esse silenciamento e essa diferença entre os indivíduos ocorreu principalmente por meio do sistema de colonização. Em seu texto “Para além do pensamento abissal” Sousa Santos (2007) explica que, o mundo está divido por uma linha abissal. Sousa Santos (2007, p. 71) afirma que esta linha consiste no estabelecimento de uma divisão que separa a “realidade social em dois universos distintos: o deste lado da linha e o do outro lado da linha. Deste modo, qualquer indivíduo que estiver do outro lado da linha tem sua voz silenciada e invisibilizada, isto é, “a essa distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 72).

Souza Santos (2007) declara que, o pensamento colonial que ocorreu durante os séculos passados, ganhou uma nova aparência, mas sua essência continua a mesma. Quanto a esse processo, o autor o denomina de subumanidade tardia. Para ele, essa subumanidade pode ser percebida em territórios como Guantánamo, por se configurar como um “não-território em termos jurídicos e políticos, um espaço impensável para o primado da lei, dos direitos humanos e da democracia” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 76)

Sousa Santos (2007) explica que, as diferenças entre o novo e velho mundo aparentemente estariam reduzindo as linhas abissais que separariam o mundo em virtude de fatores como as lutas anticoloniais e os processos de independência. No entanto, ele chama atenção para o fato que essa divisão entre esses dois universos não é real e que, na realidade a sua abissalidade está aumentando. Segundo esse autor, o que ocorreu foi a diminuição do paradigma da apropriação/ violência *versus* o aumento do paradigma da regulação/ emancipação. Em outras palavras, o colonizado continua silenciado e invisibilizado do outro lado da linha.

É importante, todavia, destacar, que os colonizados, assim como antigamente, não aceitam de modo passivo a sua subjugação. Sousa Santos (2007) explica que, a ação desse colonizado se rebelar é denominado “regresso do colonial e do colonizador”. Nas palavras de Sousa Santos (2007, p. 78) este recurso é “a reposta abissal àquilo que é percebido como uma intromissão ameaçadora do colonial nas sociedades metropolitanas”. Ainda de acordo como autor, esse regresso colonial tem levado à classificação dos indivíduos colonizados como seres ameaçadores que podem ser categorizados das seguintes formas: o terrorista, o imigrante colonizado e o refugiado. Assim, o regresso colonial traz consequências para a vida desses indivíduos que ousam abalar a estrutura das metrópoles, sobre essa questão Sousa Santos (2007) tece a seguinte consideração:

O outro lado do movimento em questão é o “regresso do colonizador”, que implica o ressucitamento de formas de governo colonial tantos nas sociedades metropolitanas - agora incidindo sobre a vidas dos cidadãos comuns - como naquelas anteriormente sujeitas ao colonialismo europeu. A expressão mais saliente desse movimento pode ser concebida como uma nova forma de governo indireto, que emerge em diversas situações em que o Estado se retira da regulação social e os serviços públicos são privatizados, de modo que poderosos atores não-estatais adquirem controle sobre a vida e o bem-estar de vastas populações (SOUSA SANTOS, 2007, p.79-80).

Quando se vive em um mundo como esse é importante pensar no papel que o ensino tem na vida dos indivíduos. Partindo do entendimento exposto por Sousa Santos (2007), é de fato essencial que o educador entenda que, é preciso pensar de fato para além do pensamento abissal que divide os indivíduos de acordo com “uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens e zonas civilizadas” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 80). É preciso que, o educador torne-se consciente que ele deve dar voz a todos que estão inseridos em sala de aula.

Por isso, nas palavras de Sousa Santos (2007, p. 85) “o reconhecimento da persistência do pensamento abissal é condição *sine qua non* para começar a pensar e agir para além dele”. Para a superação desse pensamento que está inserido em todas as instâncias da sociedade, inclusive na universidade e, consequentemente, nas escolas, o educador deve buscar uma ecologia de saberes, que seria, segundo Sousa Santos (2007), uma contra-epistemologia.

Em diálogo com a teoria social crítica proposta por Sousa Santos (2007), trago também a PC proposta por Giroux (1997) para abordar o tema da formação docente. Segundo McLaren (1997, p. 13), Giroux (1997) compreende a PC[[17]](#footnote-17) como uma ação pedagógica em que os professores trabalham de:

maneira crítica com estudantes de classes dominantes e subordinadas de forma que estes estudantes possam vir a reconhecer como e porque a cultura dominante estimula igualmente sua cumplicidade e sua impotência.

McLaren (1997) ainda no prefácio do livro “Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem”, comenta:

A obra de Giroux oferece aos educadores uma linguagem crítica para ajudá-los a compreender o ensino como uma forma de política cultural, isto é, como um empreendimento pedagógico que considera com seriedade as relações **raça**[[18]](#footnote-18), classe, gênero e poder na produção e na legitimação do significado e experiência (MCLAREN, 1997, p. 13).

Deste modo, a PC entende que, a educação deve estar atenta às questões sociais, como os estudos raciais, conforme a proposta deste trabalho. A escola não pode assim, desvincular os problemas sociais do ensino, isto é, a educação não pode se tornar uma ação mecânica, apolítica, acultural (GIROUX, 1997). Sobre Giroux (1997), Freire (1997, p. 9) acrescenta:

O que eu gostaria de destacar sobre Giroux e sua compreensão integral do mundo e seu processo de transformação é sua visão de história como possibilidade. Para Giroux, não existe esperança sem um futuro a ser feito, a ser construído, a ser moldado. Para Giroux, a história como possibilidade significa que amanhã não é algo que necessariamente irá acontecer, e nem é uma pura repetição do hoje, com sua face superficialmente retocada de forma que possa continuar sendo a mesma. A compressão de Giroux da história como possibilidade, reconhece o papel inquestionável da subjetividade no processo de conhecer.

Ainda,

A história como possibilidade significa nossa recusa em aceitar dogmas, bem como nossa recusa em aceitar a domesticação do tempo. Os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostariam de fazer ou a história que, às vezes, lhes dizem que deveria ser feita (FREIRE, 1997, p. 10).

A partir dos comentários propostos acerca de Giroux (1997), observa-se que esse teórico percebe a educação através do seu potencial de transformação. O autor explica que, a PC surgiu em países como Inglaterra e Estados Unidos como uma resposta a ideologia de prática tradicional. Sobre a visão tradicional de ensino, Giroux esclarece que as escolas que têm tal percepção reproduzem “a lógica do capital, através das formas materiais e ideológicas de privilégio e dominação que estruturam as vidas de estudantes de diversas classes, gêneros e etnias” (GIROUX, 1997, p. 25).

Segundo Giroux (1997), essa visão dominante da educação busca despolitizar a linguagem do ensino; reproduzir e legitimar as ideologias capitalistas, assim como reduzir o ensino a uma mera transmissão de conhecimento instrumental. Ou seja,

Nesta visão, as escolas são vistas quase que exclusivamente como agências de reprodução social, produzindo trabalhadores obedientes para o capital industrial; o conhecimento escolar geralmente é desconsiderado como uma forma da ideologia burguesa; e os professores com frequência retratados como estando presos em um aparelho ideológico de dominação que funciona com toda a precisão de um relógio suíço (GIROUX, 1997, p. 27).

Diante tal visão de ensino, o autor propõe uma PC fundamentada em conceitos da Teoria Social Crítica, de modo que as escolas sejam consideradas como veículos de democracia e mobilidade social. Desta forma, Giroux (1997) compreende que, uma PC efetiva deve ser necessariamente perpassada não apenas pela luta pedagógica, mas também pela luta política e social. Isto é,

ao politizar-se a noção de escolarização, torna-se possível elucidar o papel que educadores e pesquisadores educacionais desempenham enquanto **intelectuais** [[19]](#footnote-19)que operam em condições especiais de trabalho e que desempenham uma função social e política particular (GIROUX, 1997, p. 29).

Dessa maneira, Giroux (1997) ao apresentar uma PC, advoga que os professores se tornem intelectuais, isto é, é crucial que eles reflitam sobre a sua prática docente, e que não se tornem meros receptores de teorias, o que se alinha com a Prática Exploratória (2010). Nas palavras de Freire e Faundez (2002, p. 51 *apud* MILLER, 2010, p. 119) “o fundamental é aprender a perguntar”. Através da proposta reflexiva da Prática Exploratória não apenas os professores são convidados para refletirem sobre o processo de ensino/ aprendizagem, mas também os seus educandos através dos porquês, *puzzles,* HANKS (2017). Sobre essa proposta crítico-reflexiva da Prática Exploratória, Miller (2010, p. 119) expõe:

Observamos que, nesse processo exploratório, emergem naturalmente *questões e dilemas éticos*, tais como a necessidade de se respeitar e de se discutir a coexistência de opiniões e interpretações diversas e/ou conflitantes, que tendem a levar a momentos de crise e de conscientização profissional dos parceiros sobre suas próprias práticas.

Assim, de acordo com Giroux (1997), os professores intelectuais seriam aqueles que combinariam reflexão e ação, a fim de,

fortalecerem os estudantes com habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração (GIROUX, 1997, p. 29).

Deste modo, observa-se que tanto a teoria social crítica (SOUSA SANTOS, 2007), quanto a Pedagogia Crítica (GIROUX, 1997) quanto a Prática Exploratória (MILLER, 2010) compreendem que, o ensino deve ser perpassado pela reflexão. Gostaria apenas de destacar que enquanto Giroux (1997) compreende que a educação deve combinar a reflexão e ação, a Prática Exploratória (MILLER, 2010) não busca necessariamente a ação para mudar em primeiro lugar, mas ação para entender. O que ela busca é a reflexão associada à busca por entendimentos, o que pode gerar ou não a mudança (MORAES BEZERRA, 2007).

**3.4 Pedagogia Decolonial: Um olhar diferente sobre a formação docente, o olhar do silenciado**

Oliveira e Candau (2010) valem-se da pedagogia decolonial, a fim de promoverem uma educação antirracista e intercultural no Brasil. Esses autores utilizam-se de algumas contribuições de teóricos que compõem o grupo “Modernidade – Colonialidade”. Esse grupo composto por estudiosos da América Latina – Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, dentre outros – buscaproblematizar a educação intercultural na América Latina.

Quando se pensa em especial a relação entre educação, e os estudos raciais, Oliveira e Candau (2010) apontam o crescimento do interesse em tal entrelace de temas. Segundo esses autores, a crescente atenção aos estudos raciais e sua conexão com a educação se deve principalmente aos movimentos sociais e à projeção de tal temática no ambiente acadêmico.

Oliveira e Candau (2010, p. 16) afirmam que, o grupo Modernidade-Colonialidade “busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos”. Sobre tal projeto inserido na pedagogia decolonial, Mignolo (2017) explica que, para entender tal proposta educacional, é preciso antes fazer a distinção entre os conceitos de colonialismo e colonialidade. Nas palavras de Mignolo (2017, p. 2):

A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundamentação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada.

Ainda,

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma produção determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2007, p. 93 *apud* OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 18).

Desse modo, Mignolo (2017) explica que, a modernidade só sobrevive graças à colonialidade, isto é, uma não vive sem a outra. Nas palavras de Mignolo (2017, p. 2),

a modernidade é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar suas conquistas, enquanto esconde o seu lado mais oculto, a colonialidade.

Mignolo (2017) esclarece que, a modernidade surgiu diante de dois cenários históricos: um do século XVI e outro do final do século XX e a primeira metade do século XXI. De acordo com esse autor, nesse primeiro momento o mundo era policêntrico e não capitalista; “Havia diversas civilizações coexistentes, algumas com longas histórias, outras sendo formadas naquela época” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Enquanto que no segundo momento, “o mundo está interconectado por um único tipo de economia (o capitalismo) e distinguido por uma diversidade de teorias e práticas políticas” (MIGNOLO, 2017, p. 3). Sobre esse último período histórico Ottobah Cugoano (1787 *apud* MIGNOLO, 2017, p. 5) descreve a escravidão dos negros:

Esse tráfico de sequestrar e roubar homens foi iniciado pelos portugueses no litoral da África e como o acharam benéfico para os seus próprios propósitos malvados, eles logo se empenharam em cometer maiores depredações. Os espanhóis seguiram o seu exemplo infame, e o tráfico negreiro parecia-lhes bastante vantajoso para proporcionar comodidade e afluência através da sujeição cruel e escravidão dos outros. Os franceses e ingleses, e algumas outras nações da Europa, enquanto fundavam assentamentos e colônias nas Índias Ocidentais ou na América, prosseguiram da mesma maneira, e se juntaram “mano a mano” com portugueses e espanhóis para roubar e pilhar a África, assim como para destruir e desolar os habitantes do continente ocidental.

Nas palavras de Walsh (2005) o processo de colonialismo ligado à colonialidade leva o outro a ser inexistente; silenciado. Segundo Oliveira e Candau (2010), Walsh (2005) utiliza-se das ideias de Fanon (1983) para relacionar o colonialismo à não-existência:

Em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem sou eu? (FANNON, 1983 *apud* WALSH, 2005, p.22 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 21)

Nas palavras de Grosfoguel (2007, p.35 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20), essa colonialidade do saber poderia ser traduzida como um racismo epistêmico, isto é, uma “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”.

Diante desse cenário, em que o outro lado da moeda da modernidade é a colonialidade, Oliveira e Candau (2010) buscam a confluência entre as ideias advindas da pedagogia decolonial com a temática de estudos raciais. Desse modo, estudiosos como Quijano (2007 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010) afirmam que, a modernidade-colonialidade tem provocado uma colonialidade do saber.

Assim, Oliveira e Candau (2010, p. 24) compreendem que, papel da pedagogia da decolonialidade é “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas”. Sendo assim, a “decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também a construção e criação. Sua meta é reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Para poder fundamentar a utilização da pedagogia decolonial no âmbito educacional, é importante levar em consideração questões sociais como racismo nas práticas educacionais, Walsh (2007, p. 8 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28) propõe a perspectiva da interculturalidade:

[...]é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muitos diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto de diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida.

Assim, alinho-me a Walsh (2007 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010) quando se vale da pedagogia decolonial como instrumento de luta contra a visão hegemônica. Existe nesse ato um compromisso ético que também é percebido na Prática Exploratória (MILLER, 2010). Deste modo, tanto a pedagogia da decolonialidade quanto a Prática exploratória podem ser uma ferramenta na formação docente que abre espaço para a reflexão de questões sociais tais como o racismo.

**3.5 Formação docente do professor negro**

Segundo Gomes, em um texto de 2003, o estudo da temática racial na formação de professores era incipiente, apesar de estar havendo avanços nessa área. A autora explica que, existem muitos desdobramentos referentes à articulação dos estudos de educação, cultura e relações raciais. Dentre eles, Gomes (2002) menciona: a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre a questão racial na escola, a educação de mulheres negras, entre outros.

Gomes (2003) explica que, para que a formação docente seja efetiva na contemplação das relações raciais é preciso que haja um diálogo entre diferentes áreas tais como a antropologia, sociologia, psicologia social, história e comunicação social. A autora (ibidem) expõe que, uma das possibilidades para um olhar mais específico da identidade negra poderia ser a inserção, nos cursos de formação de professores e nos processos de formação em serviço de disciplinas que privilegiem a relação entre cultura e educação numa perspectiva antropológica. Neste sentido, a cultura “é como uma lente através da qual o homem vê o mundo” (LARAIA, 2001, p. 67 *apud* GOMES, 2003, p. 170). Logo, “é por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados por gerações e gerações” (GOMES, 2003, p. 170).

Assim, de acordo com Gomes (2003) a educação vai além das paredes de uma instituição escolar; ela constitui-se como:

Uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras de trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes ocultar, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 1981, p. 10-11 *apud* GOMES, 2003, p 170).

Deste modo, Gomes (2002, p. 40) defende que, a escola se constitui “como mais um espaço presente na construção do complexo processo de humanização”. A autora reconhece ainda que, apesar da trajetória escolar ser crucial no processo de construção identitária de indivíduos negros, esse local tem muitas vezes contribuído para a reprodução de imagens negativas e estereótipos da população negra no Brasil.

Assim, outros espaços paralelos à escola têm buscado empoderar indivíduos negros. Dentre esses espaços não escolares, Gomes (2003) cita: grupos culturais, ONGs, movimentos sociais e grupos juvenis. Ela explica, então que, os educadores precisam estar atentos às práticas educativas que ocorrem nesses espaços não escolares e que elas precisam ser incluídos nos processos de formação de professores.

Por último, Gomes (2002, p. 41) enfatiza que, para que haja a articulação entre as experiências escolares e não escolares, é necessário o desenvolvimento de uma escuta atenta “por parte dos educadores e das educadoras, ao que os negros e as negras têm a dizer sobre as suas vivências corpóreas dentro e fora dos muros da escola”.

Em diálogo com as ideias de Gomes (2002), gostaria também de enfatizar o cuidado que a Prática Exploratória tem com a escuta pedagógica, ou seja, escutar todos os envolvidos na sua sala de aula (MILLER, 2015) para, assim, levantar suas questões que podem indicar situações de sofrimento vividas/experienciadas em episódios de preconceito contra si ou contra o outro. Logo, tanto, as ideias de Gomes (2002) quanto a Prática Exploratória visam a formação do professor crítico, reflexivo e ético (MILLER, 2013)

**3.6 Formação docente do professor negro de inglês**

Sobre a formação docente do professor negro de inglês Ferreira et al. (2015) abordam tal temática por meio de sua visão de formação continuada. Ferreira et al. (2015, p. 756) afirmam que são muitos desafios que envolvem tal processo. Dentre esses, elas tecem a seguinte consideração:

As questões que se referem às identidades sociais de raça em sala de aula de língua inglesa (LI) precisam ser trazidas e pesquisadas por diversos fatores: o número reduzido de pesquisas acadêmicas na área, a dificuldade dos professores em aplicar a Lei Federal nº 10639/2003 – lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura da Afro- Brasileira em todo currículo escolar da educação básica em suas salas de aula – bem como a necessidade de se repensar essas questões para cursos de formação continuada, que possam auxiliar o docente com a reflexão sobre identidades sociais de raça ao longo do ano letivo.

Segundo Santos (2005, p.2 *apud* FERREIRA, 2015, p. 757) devido ao processo histórico “a identidade racial negra não tem sido valorizada nem dado oportunidades igualitárias a que tem sido dado a população branca”. Apesar dos obstáculos encontrados para a promoção de igualdade racial no Brasil, de acordo com Ferreira et al (2015) têm ocorrido avanços no que diz respeito à articulação entre a educação, cultura e relações raciais (GOMES, 2002).

Dentre tais avanços, Ferreira et al. (2015) mencionam a Lei Federal nº 10639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. As autoras também citam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnicos-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Com relação ao ensino de LE e as relações raciais, Ferreira et al. (2015) citam a análise do guia do PNLD de 2011 para a escolha dos livros didáticos de LE de 2012. Esse guia de análise busca “reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social” (BRASIL, 2011, p.12 *apud* FERREIRA et al. 2005, p. 758).

Assim, Ferreira (2004, p. 2 *apud* FERREIRA, 2015, p. 756) afirma que, a “Língua Estrangeira tem mais do que a opção de colaborar com as reflexões sobre identidades sociais de raça, pois tem a responsabilidade de fazê-lo”. Diante da importância da Língua Estrangeira é preciso incluir tal temática na formação docente. É preciso que tantos professores negros e brancos de inglês entendam o impacto de tal questão em suas salas de aulas. Nas palavras de Ferreira et al. (2015) é necessário que haja uma formação crítica para esses docentes.

Gostaria, no entanto, de restringir um pouco mais a questão de formação docente lançando a seguinte pergunta: O que significa ser um professor negro de inglês? Será que existe diferenças entre professores negros e brancos de inglês? Dias e Mastrella-de-Andrade (2015) abordam em sua pesquisa o processo de construção de identidade de alunos de classes menos favorecidas que se engajam no processo de aprendizagem de inglês como LE. Os dados desse trabalho eram gerados em grupo de discussão que continham professores de inglês e ex-alunos da Universidade da Bahia. Dentre algum dos relatos deste trabalho destaco o de Matheus que é um professor negro de inglês:

Eu era mais motivado por isso, quando eu achava uma parede, uma dificuldade, um desafio [...]. Aí quando eu cheguei na UNEB, o meu contato com inglês foi aqui. Quando eu vi que o negócio não era brincadeira, que tinha de falar inglês, aí, eu desmotivei um pouco, desmotivei um pouco, falava com a minha mãe, falava com a minha família e todo mundo falava assim: “ você vai tocando o barco aí, se você vê que não tem condição, o que, que a gente pode fazer? E aí a questão das apresentações era outro problema. No primeiro semestre tinha aquelas apresentações e a gente não tinha condições alguma de fazer aquilo. E aí apareceu a oportunidade de entrar no NEC [Núcleo de Estudos Canadenses], né? E eu tive a oportunidade de entrar no NEC. Mas aí teve outro problema: o financeiro porque apesar de eu estar na escola pública, eu pagava transporte e na época eu trabalhava como ajudante de um rapaz lá no correio, mas ganhava cem reais, cento e vinte reais por mês, que era o carro [o transporte]. Meu pai trabalhava, mas ganhava um salário. Não tinha condição nem de pagar o NEC [Projeto de Extensão]., então foi uma enrola, um aperto daqui, juntava um pouco de lá e aí consegui me matricular no NEC. Mas aí foi interessante que no NEC eu só consegui comprar o livro 01, o restante foi xerox. No último semestre do NEC nem xerox eu tirei, era na cola de minhas colegas [fala o nome das colegas], era na colega, observando o material delas. Porque eu não tinha condição, era assim, abrir uma porta, na mesma porta tinha uma barreira que eu tinha que dar um jeito de saltar. Então foi uma dificuldade [...] (MASTRELLA-DE- ANDRADE, 2015, p. 94)

Assim, por meio do relato de Matheus nota-se o quão desafiador foi a trajetória para se tornar um professor de inglês, assim como deve ser para muitos outros indivíduos negros e negras. Além da dificuldade financeira que muitas pessoas como Matheus enfrentam para aprender inglês, por ser um capital cultural (BOURDIE, 1979 *apud* DIAS; MASTRELLA-DE- ANDRADE, 2015) ainda de pouco acesso, outras dificuldades podem se apresentar. Ou seja, “o inglês na sociedade brasileira é um bem simbólico bastante valorizado” (MOITA LOPES, 2005 *apud* DIAS; MASTRELLA-DE- ANDRADE, 2015, p.82). Acrescento o estigma que muitas vezes o professor negro de inglês enfrenta. Sobre esse estigma, Canagarajah (1999; MCKAY, 2003a; 2003b *apud* FERREIRA et al. 2015, p. 93) tece o seguinte comentário:

[...] à expectativa de que o profissional ideal para o ensino de inglês seja branco, uma vez que tradicionalmente o ensino dessa língua tem sido construído sobre uma base sociocultural anglo-americana- cujos falantes são esteriotipadamente brancos, loiros, de olhos claros – e, especialmente, sobre a ditadura do falante nativo de países como os Estados Unidos e a Inglaterra como o modelo do professor que sabe o bom inglês.

Além dessas questões, segundo Silva (2003, p. 19 *apud* FERREIRA et al., 2015, p. 763), “o professor pode vir a ser um mediador dos estereótipos se for formado numa visão acrítica das instituições e numa ciência tecnicista e positivista, que não contempla formas de ação e reflexão”. Assim, tanto a escola, quanto a universidade podem ser um lugar de transformação tanto para alunos, quanto professores já formados ou aqueles em formação.

**3.7 Voltando à Prática Exploratória e enriquecendo o diálogo**

A Prática Exploratória percebe o ensino como um processo social (HANKS, 2017). Este modo de pensar a educação por meio do seu viés ético- reflexivo (MORAES BEZERRA, 2014) vê a formação docente do professor de línguas como um processo contínuo em que alunos e professores buscam juntos entendimentos sobre os desafios que emergem dentro da sala de aula (MILLER; MORAES BEZERRA, 2014). Como asseveram Moraes Bezerra, Nascimento e Silva (2017, p. 226):

Nesse sentido, a Prática Exploratória vem contribuir para a instauração de práticas docentes reflexivas, inclusivas, sensíveis ao contexto [institucional] e às demandas trazidas pelos aprendizes – as demandas que afetam a qualidade de vida em sala de aula e fora dela, envolvendo crenças, emoções, narrativas de experiências e de tristes realidades.

Miller e Moraes Bezerra (2004) advertem que, não basta que o professor de língua esteja ciente da concepção de língua ou aspecto teórico-metodológico que norteará suas aulas. É de vital importância que o professor leve o seu aluno a refletir sobre as diversas questões que são trazidas dentro e fora de sala de aula e permeiam o contexto educacional que se está inserido. Conforme Pennycook (1998, p, 24 *apud* SILVA, 2011, p. 7) afirma sobre a importância do ensino de línguas não mais estar alienado as questões sociais que perpassam a sala de línguas:

Estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim, é dever da Linguística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos.

Como conclusão, estou em conformidade com Miller e Moraes Bezerra (2014), Ferreira et. al (2015) e Dias e Mastrella-de-Andrade (2015) que buscam problematizar a formação docente, o ensino de LE e as relações raciais, a fim de que o ensino possa ser reflexivo, crítico e que se desenvolva de maneira contínua, uma vez que o conhecimento, seja de qual área for, deve levar o seu aluno a “entender melhor o seu papel político, social e histórico” (MOITA LOPES, 1996, p. 43). Considerando- se, então, o caráter político da língua, não pode haver uma educação que desconsidere demandas sociais tão importantes tais quais a problemática do racismo.

Dessa forma, penso que a formação docente inicial e continuada de professor de inglês negros ou não deva levar em consideração as múltiplas posições e visões apresentadas neste capítulo, pois elas propõem caminhos éticos para as diferenças - não como elementos que afastam, mas aqueles que aproximam pela riqueza, pelo potencial de diálogo.

**4 IDENTIDADES E NARRATIVAS**

*As histórias estão nas mais diversas instâncias de nossas vidas e estudar essas histórias é uma forma de compreender a vida em sociedade. Nessa atividade de narrar, não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca.*

Bastos (2005)

Neste capítulo apresento construtos teóricos referentes aos estudos da identidade e aos estudos da narrativa. Sobre a identidade, abordarei a construção identitária através de estudiosos como Hall (2014) e Woodward (2014), que compreendem a identidade não como uma entidade imutável e indivisível, mas passível de mudança e múltipla. Ademais, trago a visão da narrativa como estrutura (LABOV, 1972) e a percepção de narrativa como histórias de vida (LINDE, 1993), narrativa conversacional (OCHS; CAPPS, 2002). Por fim, relacionarei a concepção de identidade e de narrativa aos estudos raciais, mais especificamente, abordarei a construção identitária do professor negro de inglês (FERREIRA, 2015), trazendo ideias advindas da Teoria Racial Crítica com foco nas narrativas, a fim de que juntamente com o leitor possamos desenvolver reflexões sobre a formação docente deste profissional.

**4.1 Identidade**

Hall (2014) explica que, essa crise de identidade é fruto do contexto em que vivemos, conhecido como “modernidade tardia”. De acordo com Harvey, (1989, p.12 *apud* HALL, 2014, p. 13) a modernidade se caracteriza por “um processo sem fim de rupturas e fragmentações internas no seu próprio interior”. Esse evento está imbricado ao conhecido processo de “globalização”. Segundo Hall (2014, p. 43), a globalização pode ser definida da seguinte forma:

O que está sendo criado é um novo espaço cultural eletrônico, uma geografia “sem lugar” da imagem e da simulação. Essa nova arena global da cultura é um mundo de comunicação instantânea e superficial em que os horizontes de espaço-tempo foram comprimidos e desmoronaram.

Assim Hall (2014) e Woodward (2014) argumentam que, devido aos avanços tecnológicos, econômicos e políticos, o conceito de identidade tem sido revitalizado, isto é, analisado através de uma nova ótica. Segundo esses autores, a identidade antes era vista como estável, e unificada. Porém, agora entende-se a identidade como uma entidade fragmentada, múltipla e em movimento. Por isso, Hall (2014) afirma que, a identidade é um processo contínuo de “tornar-se”, que de fato nunca é finalizado, e sempre é expandido e ressignificado a cada nova interação.

Hall (2014) afirma que, a identidade na pós-modernidade é caracterizada pelo seu viés cultural. Isso significa elas são formadas através de uma origem comum entre os indivíduos, isto é, a cultura nacional e também sobre o processo de globalização que já foi previamente abordado nesta dissertação. Esses dois aspectos formam as chamadas identidades culturais. Sobre a questão da cultura nacional, Hall (2014, p. 29), traz a consideração do filósofo Roger Scruton:

A condição do homem exige que o indivíduo, embora exista e aja como um ser autônomo, faça isso somente porque ele pode primeiramente identificar a si mesmo como algo mais amplo - como um membro de uma sociedade, grupo, classe, estado, nação, de algum arranjo, ao qual ele pode até não dar um nome, mas que ele reconhece instintivamente como seu lar (1986, p.156)

Ainda sobre a formação das identidades, Woodward (2014) expõe que, as identidades são produzidas, por meio de sistemas classificatórios que “dão ordem à vida social, sendo afirmado nas falas e nos rituais” (WOODWARD, 2014, p,41). Neste sentido, Woodward (2014) afirma que, as identidades são criadas por meio da marcação da diferença que “ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social” (WOODWARD, 2014, p. 40). Em adição, Woodward (2014) descreve que, tais sistemas classificatórios variam de acordo com cada cultura, que é o meio pelo qual o mundo é classificado e os sistemas de significação são partilhados numa dada comunidade:

[...] a cultura, no sentido dos valores públicos, padronizados, de uma comunidade, serve de intermediação para a experiência dos indivíduos. Ela fornece, antecipadamente algumas categorias básicas, um padrão positivo, pelo qual as ideias e os valores são higienicamente ordenados. E, sobretudo, ela tem autoridade, uma vez que cada um é induzido a concordar por causa da concordância dos outros. (DOUGLAS, 1966, p. 38-39 *apud* WOODWARD, 2014, p. 42).

Como conclusão, Hall (2014) compreende que, as identidades culturais têm levado à formação do sujeito moderno. Esse indivíduo não é mais visto como um ser unificado, mas sim composto pelas mais diversas identidades. Essas múltiplas identidades acabam por afetar a ordem social e se refletem no surgimento de diversas demandas sociais onde “o pessoal é político” como advogou o movimento feminista no início de sua constituição (HALL, 2014, p. 28).

**4.2 Narrativas e visão socioconstrucionista da identidade: identidades sociais**

Moita Lopes (2001) explica que, as práticas narrativas são um modo de entender a relação entre o discurso e as identidades sociais. A narrativa se configura como uma prática discursiva que traz significação ao mundo social e a nós mesmos.

Moita Lopes (2001) escreve que essas narrativas são compartilhadas através do discurso. Segundo o autor, o discurso é constituído pela dialogicidade, situacionalidade e constitutividade. Assim, o discurso é dialógico, pois Moita Lopes (2001) apoiado nas ideias de Bakhtin (1981), afirma que toda palavra se dirige a alguém; ele é situacional, já que “não há discurso que ocorra em um vácuo social” (MOITA LOPES, 2001, p. 58); é constitutivo, por ser uma “ação através da qual os participantes discursivos se constroem, constroem os outros e, portanto, constituem o mundo social” (MOITA LOPES, 2001, p.59).

Logo, é por meio das narrativas veiculadas através do discurso que as identidades sociais são construídas. Sendo assim, a cada nova interação podemos criar um tipo diferente de identidade, uma vez que as identidades são fragmentadas, múltiplas e contraditórias (MOITA LOPES, 2001).

Deste modo, as identidades de acordo com a visão socioconstrucionista não são vistas através do seu viés biológico, mas sim social. Em suma, Van Dijk (1997, p.3 *apud* MOITA LOPES, 2003, p.25) afirma: “ao realizar o discurso em situações sociais, os usuários, ao mesmo, ativamente constroem e mostram suas identidades e papéis”.

**4.3 Identidade social de raça**

Dias e Mastrella-de-Andrade (2015, p. 80) explicam que, “as identidades são construídas no interior dos discursos, nas interações sociais entre sujeitos situados em contextos socioculturais e históricos específicos”. Neste sentido, tais autoras argumentam que, as identidades estão “associadas a sistemas simbólicos de representação onde estão envolvidas as questões de poder e ideologia” (WOODWARD, 2000, p. 7-72 *apud* DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 80).

Segundo essas estudiosas, a identidade social de raça, não pode ser dissociada da identidade social de classe. Primeiramente, sobre o conceito de identidade social de classe, Dias e Mastrella-de-Andrade (2015) afirmam que, há duas perspectivas que norteiam essa concepção de identidade:

1) Os grupos sociais, que fazem parte da sociedade contemporânea, estão relativamente abertos, constituindo-se em redes extensas e não círculos fechados (DIMAGGIO, 1982, p. 189-201 *apud* DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 81);

2) a cultura está associada a relações de equilíbrio de poder instável, de luta entre grupos sociais, o que permite a mobilização vertical, rumo a culturas de mais prestígio, institucionalmente aceitas (BOURDIEU, 1979 *apud* DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 81).[[20]](#footnote-20)

Segundo Dias e Mastrella-de-Andrade (2015), essas duas óticas da identidade social de classe estão diretamente relacionadas ao termo “capital cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1977). Isto significa que os diversos tipos de conhecimentos e suas práticas sociais têm acesso limitado e legitimado pela classe dominante. Dessa forma, “o conceito de capital cultural passa a ser uma estratégia de luta, um instrumento de poder” (DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 82).

Assim, os indivíduos à margem da cultura dominante têm o seu capital cultural restringido, o que significa uma redução drástica nas oportunidades de inclusão na sociedade contemporânea. Quando digo, participação na atual sociedade global, refiro-me ao gozo pleno dos direitos de um cidadão (SOUZA SANTOS, 2007). Todavia, qual é a relação entre a identidade social de classe e a identidade social de raça?

De acordo com Dias e Mastrella-de-Andrade (2015), a construção da identidade social de raça, passa pelo significado atribuído ao termo. Segundo essas teóricas, a raça está ligada a características fenotípicas de certos grupos étnicos. Assim, a identidade social de raça é concebida por alguns indivíduos como um aspecto biológico. Diferentemente desta visão da raça, alinho-me a Dias e Mastrella-de-Andrade (2015), uma vez que compreendo que tal termo é resultante de um processo social, no qual o discurso tem um papel fundamental conforme a citação a seguir expõe:

Como algo que emerge da linguagem, as identidades sociais são construídas pela diferença, através da marcação simbólica dentro de um sistema de classificação binário onde um elemento recebe um valor positivo enquanto outro um valor negativo (DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 84).

É por meio desta representação simbólica que constitui a identidade social de raça é que esta identidade se associa com a identidade social de classe. Isso, porque, através desse sistema de classificação binário, um grupo étnico é valorizado enquanto o outro é depreciado. Assim, na perspectiva de Dias e Mastrella-de-Andrade (2015, p. 84), “a produção de identidade social de raça está estreitamente ligada a questões de poder, associada a representações sociais que sujeitos (em posições de privilégio) constroem acerca de outros”.

**4.4 Identidade do professor**

Cardoso, Batista e Graça (2016) em seu artigo “A identidade do professor: desafios colocados pela globalização” discutem a identidade do professor através de diversos conceitos, dos quais me restringirei a apenas alguns: identidade individual e coletiva, assim como a identidade profissional, considerando-se a sociedade contemporânea em que vivemos.

Cardoso, Batista e Graça (2016) explicam que, o mundo tem sido desenhado pelas tendências da globalização. Segundo Bendle (2002 *apud* CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016), o processo de globalização tem levado a uma crise de identidade que acaba por influenciar não apenas a sociedade, mas também a produção de conhecimento. Em relação mais especificamente à crise de identidade, Bendle (2002 *apud* CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016) cita quatro aspectos da sociedade contemporânea que influenciam o conceito de identidade:

1) A problematização do autoconhecimento (decorrente da não transparência do sujeito a si mesmo);

2) a valorização da autorrealização neste mundo (em linha com a secularização da sociedade);

3) o aumento do individualismo e da mobilidade social (possibilidade de acesso a novas identidades);

4) a flexibilidade na autodefinição (fundamentos mutáveis moldáveis da identidade) (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 373-374)

Soma-se, a complexidade do mundo atual à visão da identidade. Cardoso, Batista e Graça (2016) tecem considerações aos conceitos de identidade individual e coletiva. De acordo com Dubar (1997, p. 110 *apud* CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 375), “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade”.

Sobre a identidade individual, Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 375) baseiam-se nas ideias advindas de Giddens (1997[[21]](#footnote-21)) que compreende que, “as formas institucionais do mundo contemporâneo entrelaçam-se com a vida individual e, portanto, com o *self*”. Esse autor com relação ao *self*, afirma que este, “consiste na manutenção de narrativas autobiográficas coerentes, ainda que continuamente revisitadas, ocorre num contexto de escolha filtrada por sistemas abstratos” (GIDEENS, 1997 *apud* CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 375)

No que concerne ao conceito de identidade coletiva, Cardoso, Batista e Graça valem-se das contribuições de Castells (1997). Tal teórico compreende que, as identidades coletivas são perpassadas por relações de poder, mas que elas não restritas aos papéis sociais. Para Castells (1997), segundo Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 376), “os significados são organizados em torno de uma identidade principal, que enquadra as identidades subsidiárias e os papéis sociais, assegurando a coerência ao longo do tempo e do espaço”.

No que diz respeito à identidade profissional, é considerada por Lopes (2007 *apud* CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016) como sendo ao mesmo tempo individual e coletiva. Ou seja:

Na dimensão individual, a identidade profissional constitui uma das identidades sociais de uma pessoa e depende da identidade pessoal como um todo (que comporta as outras identidades sociais dessa pessoa, o seu núcleo de identidade e as características comportamentais que lhe são próprias). Na dimensão coletiva, a identidade profissional corresponde aos sistemas de ação e de interpretação no campo social (ação conjunta e representações sociais), que, sendo concebidos pelos indivíduos em interação social, podem ser mais ou menos resistentes, ou mais ou menos propiciadores à mudança (CARDOSO; BATISTA; GRAGA, 2016, p. 378).

Assim, Cardoso, Batista e Graça (2016) enfatizam que, a identidade profissional possui uma natureza dinâmica, sendo assim construída e (re)construída a cada nova interação. Baseados em Sachs (2001), esses autores também destacam que a construção da identidade profissional não deve isentar o pensamento crítico para nortear a prática docente. Logo,

uma identidade profissional de um professor ativista não é algo que surja naturalmente em todos os professores. Tem que ser negociado, vivido e praticado. O desenvolvimento de uma tal identidade constituirá um desafio para muitos, como será desafiada por tantos outros, mas, uma vez que as suas particularidades sejam aprendidas e comunicadas aos outros, ela dará um contributo significativo ao trabalho dos professores e ao modo como experienciam esse trabalho, aos seus olhos, e aos olhos dos outros (SACHS, 2001, p. 160 *apud* CARDOSO, BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 381).

Por último, Akkerman e Meijer (2011 *apud* CARDOSO, BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 381) afirmam que, “a aprendizagem de “ser professor” vai para além de aprender “saber ensinar”. Trata-se de aprender a “ser alguém que ensina””. Em adição, Bolivar (2007 *apud* CARDOSO, BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 381), explica que,

a identidade do professor é, pois, o resultado de um processo complexo de construção social que vai se traduzir num modo próprio de sentir-se professor, ao mesmo tempo que dá sentido à sua prática cotidiana.

Em resumo, segundo Cardoso, Batista e Graça (2016), a identidade do professor é composta por outras identidades tais como a individual, a coletiva e a profissional e é passível de ressignificação. No item a seguir, discutirei algumas questões relativas aos estudos da narrativa, utilizarei ideias advindas de Labov (1972).

**4.5 Estudos da narrativa**

Os estudos da narrativa têm como pioneiro o teórico William Labov. A partir de suas pesquisas sobre a narrativa, este estudioso identificou o que denominou de estrutura da narrativa. Tal teórico desenvolveu sua teoria sobre a narrativa por meio do exame da linguagem utilizada por negros americanos em situação de entrevista sociolinguística.

Labov (1972) advogava a análise das narrativas de cunho pessoal por meio de alguns dispositivos através de uma visão estrutural. Neste sentido, Labov[[22]](#footnote-22) (1972, p. 359) compreende a narrativa como “um método de recapitular experiências passadas combinando uma sequência de sentenças com a sequência de eventos que realmente ocorreram”. Por meio desse entendimento do que vem a ser a narrativa, Labov (1972, p. 363) delineia a estrutura básica de uma narrativa:

1. Resumo
2. Orientação
3. Ação complicadora
4. Avaliação
5. Resultado ou resolução
6. Coda

Como Moraes Bezerra (2015) chama atenção, cada um desses elementos contribui para organização interna da narrativa, tendo cada um deles uma função específica na criação de uma história. Labov (1972) entende que, o resumo funciona como o sumário da história, situando o leitor sobre a narrativa que está por vir. A orientação complementa o resumo, ao oferecer detalhes específicos da história, como: o tempo, o lugar, as pessoas, e suas respectivas atividades ou sua situação em que estão inseridas. Normalmente, o resumo é feito utilizando-se o pretérito imperfeito.

Quanto à ação complicadora, Labov (1972) explica que, esse elemento é o que torna a narrativa contável, isto é, sem esse mecanismo a narrativa não se torna possível, já que a narrativa se torna o que é não pela menção a eventos gerais, mas a eventos particulares; extraordinários. Outro aspecto importante em relação à narrativa é a avaliação, Labov [[23]](#footnote-23)(1972, p. 366) compreende que, tal elemento é usado “pelo narrador para indicar o ponto da narrativa, sua razão de ser: porque foi contada e o que narrador está entendendo disso”.Segundo Labov (1972), existem dois tipos de avaliação: a externa e a encaixada. No primeiro tipo de avaliação, a narrativa é suspensa e o narrador atribui suas impressões ao evento que está narrando. Enquanto que, na segunda avaliação, conforme indica Bastos (2005), o narrador preserva a carga dramática da avaliação, ao expressar os efeitos da narrativa por meio de recursos discursivos como: intensificadores lexicais, fonologia expressiva e repetições.

A resolução é entendida por Labov (1972), por meio da pergunta: O que finalmente aconteceu? Bastos (2005, p. 76) explica que, esse atributo da narrativa funciona como “a finalização da série de eventos da ação complicadora”. Deste modo, a maneira como a narrativa é apresentada principalmente através da ação complicadora e sua resolução. Geralmente a narrativa “consiste numa sequência de enunciados temporalmente organizados” (BASTOS, 2005, p. 75). Labov (1972), estabelece que uma narrativa só será considerada como tal, caso venha a ser composta por pelo uma sequência de duas orações organizadas temporalmente. Nas palavras de Labov (1972), essa sequência mínima de orações é chamada de narrativa mínima. Por fim, a coda é definida por Labov (1972) um meio de se sinalizar que a narrativa está chegando ao seu fim.

Em suma, a partir das contribuições de Labov (1972), podemos compreender o modo como a narrativa é organizada. Conforme Moraes Bezerra (2007) explica que, apesar de Labov não ter focado na narrativa como construção, mas sim em sua representação, não se pode negar a sua importância e pioneirismo nos estudos da narrativa.

**4.6 Narrativa conversacional**

Bastos (2005) advoga que, as narrativas não são puras representações do nosso passado. O ato de narrar segundo Sacks (1984 *apud* Bastos, 2005), “é essencial para ser normal, comum, ordinário”. Neste sentido, narrar é um trabalho social que está imbricado na nossa rotina.

Bastos (2016) explica que, Harvey Sacks teve uma grande influência nos estudos da narrativa enquanto trabalho interacional. De acordo com a autora, Sacks ([1968], 1972, 1992) passou a analisar o modo como contar e ouvir conversas espontâneas traz à tona elementos que são cruciais para entender o modo como a narrativa ocorre nas interações. Bastos (2016) esclarece que, o pioneirismo de Sacks se deve principalmente ao fato dele ter deslocado a sua atenção para a análise de conversas espontâneas, diferentemente de Labov (1972) que focava sua análise em entrevistas.

Bastos (2005) expõe que, Sacks (1984) ao analisar a conversa espontânea chama a atenção para o esforço interacional que ocorre no momento em que a história está sendo contada. Conforme Bastos (2005, p. 78), aponta na “conversação espontânea, o narrador normalmente tem que conquistar o espaço e a atenção do ouvinte para contar suas histórias, e o ouvinte tem que permitir que a história seja contada”. Em adição, Georgakopoulou (2012) elucida que, a narrativa envolve uma suspensão de algumas normas da interação, a fim de que o turno seja tomado pelo falante, para que assim possa contar a sua história.

Neste sentido, de acordo com Bastos (2005), a dinâmica interacional é um aspecto importantíssimo no ato de narrar, já que a história só é contada caso ambos os atores envolvidos nesse processo estejam em acordo, o que não significa a ausência de possíveis conflitos. Assim, Georgakopoulou (2012) explica que, a narrativa tem sido descentralizada apenas do falante, uma vez que se tem percebido o esforço interacional do ouvinte também. Sobre o trabalho interacional envolvido no ato de narrar Georgakopoulou[[24]](#footnote-24) (2012, p. 87) afirma que, “as histórias não são apenas contadas: elas precisam ser introduzidas, desenvolvidas e fechadas”.

Conclui-se que, a narrativa se constitui através do esforço interacional feito tanto pelos falantes quanto pelos ouvintes. Há que se considerar também que uma história ocorre a partir de um contexto específico, e pode ser ressignificada a cada nova interação (GEORGAKOPOULOU, 2012).

4.6.1 Estudos da narrativa- avaliação

Para o objetivo analítico desse estudo, retomo e aprofundo nessa seção algumas discussões sobre avaliação na narrativa. Labov (1972, p. 359-360 *apud* LIRA, 1987, p. 98) afirma que, a narrativa é como “um método de recapitulação de experiências passadas combinando uma sequência de eventos que (segundo se insere) ocorreram efetivamente”. Sendo esses elementos, de acordo com Lira (1987), a sinopse (ou resumo), a orientação, a ação complicadora, a resolução, a coda e a avaliação – elementos apresentados na seção anterior.

Sobre a avaliação em particular, Lira (1987) diz que, tal recurso linguístico tem por objetivo comunicar o ponto de vista do narrador em relação à história por ele narrada. Segundo Labov (1972, p. 369 *apud* LIRA, 1987, p.99), a avaliação pode ser considerada como “uma estrutura secundária que está concentrada na seção de avaliação, mas que pode ser encontrada de diversas formas em qualquer ponto da narrativa”. Deste modo, Labov (1972 *apud* LIRA, 1987, p. 100) defende que, a natureza da avaliação deve ser semântica. De acordo com Lira (1987, p. 100), então, a avaliação pode ser:

(1) Externa - Neste tipo de avaliação o narrador para a narrativa, vira-se para o ouvinte e lhe comunica qual é o seu ponto de vista sobre o fato narrado.

(2) Avaliação encaixada - A avaliação vem encaixada na narrativa, preservando assim a sua continuidade dramática.

(3) Ação avaliativa - Seria um outro passo em direção ao encaixamento dos recursos avaliativos da narração. O narrador descreve o que as pessoas fizeram ao invés do que elas disseram.

(4) Elementos avaliativos - Quando os elementos sintáticos servem para que o narrador comunique o seu ponto de vista, eles então podem ser identificados como elementos avaliativos.

Lira (1987) adiciona que, os elementos avaliativos são: os intensificadores, os comparadores, os correlativos, e os explicativos. Tais recursos auxiliam na ênfase no estado emocional do narrador, isto é, preservam a carga dramática da história.

Lira (1987) destaca também os conceitos de reportabilidade e credibilidade como relacionados à avaliação da narrativa. Em relação ao primeiro termo, a autora diz que, “a reportabilidade é o atributo do que é narrável de acordo com os valores culturais de cada povo e adequação à situação de fala” (LIRA, 1987, p. 104). Sobre o segundo conceito, Lira (1987, p. 104-105) explica que, “a credibilidade de um fato é dada pelo encadeamento de situações que são narradas e que conferem veracidade sobre a história”.

Assim, fundamentada nas ideias de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), Lira (1987) reitera que, são nas narrativas de cunho pessoal onde acontecem as avaliações. Ou seja, vai haver avaliação desde que o fato narrado seja relevante para o narrador. Em outras palavras,

Como a definição da avaliação deve ser semântica- qualquer elemento que indique o valor de eventos em relação ao ponto de vista da história ou que dê relevo de alguma forma ao narrador, aos protagonistas e a situação pode ser considerado como elemento avaliativo – a decisão do que é avaliação dependerá da cultura do analista, de sua experiência de vida, será, portanto, muitas vezes uma decisão intuitiva (LIRA, 1987, p. 109).

Em síntese, de acordo com Lira (1987) a avaliação constitui-se como um elemento valiosíssimo na narrativa para a exposição do ponto de vista do narrador sobre o evento que está sendo narrado. No item a seguir, tecerei considerações sobre a avaliação e a posição moral através da visão da narrativa conversacional (OCHS; CAPPS, 2002).

4.6.2 Narrativa conversacional- avaliação e posição moral

Ochs e Capps (2002) afirmam que, a narrativa conversacional é aquela que está inserida nas trocas sociais do cotidiano, em que os narradores não se constituem como pessoas renomadas, mas sim como indivíduos comuns que buscam materializar, reviver, isto é, dar forma às suas experiências. Assim,

a narrativa pessoal é uma maneira de usar a linguagem ou outro sistema simbólico para imbuir eventos da vida com uma ordem temporal e lógica, desmistificá-los e estabelecer coerência através da experiência passada, presente e ainda não realizada (OCHS; CAPPS, 2002, p. 2[[25]](#footnote-25)).

Deste modo, Ochs e Capps (2002) compreendem que, a narrativa configura-se como uma ferramenta para a reflexão colaborativa de eventos específicos. Neste sentido, nas palavras dessas autoras, a narrativa torna-se uma conquista interacional (*interactional achievement*), em que os interlocutores se tornam autores.

Ochs e Capps (2002) também se utilizam das ideias de Bakhtin para explicar a natureza dialógica da narrativa. Tais autoras explicam que, a narrativa é fruto de uma troca entre os interlocutores, o que faz com que os participantes não tenham um papel fixo durante a interação. Neste sentido, a narrativa adquire uma conotação colaborativa, que vai além da concepção prototípica desta. A narrativa conversacional utiliza-se da experiência pessoal cotidiana como instrumento de observação.

Diferentemente da visão prototípica da narrativa defendida por autores como Labov (1972), Ochs e Capps (2002) explicam que, os recursos linguísticos da narrativa são percebidos como dimensões. Segundo essas autoras, as dimensões da narrativa seriam: autoria (tellership), reportabilidade (tellability), embeddedness (avaliação), linearidade (linearity), posição moral (moral stance).

Sobre a avaliação, Ochs e Capps (2002) explicam que, essa dimensão da narrativa varia de acordo com o entorno do discurso e a atividade social. Segundo as autoras, as narrativas podem ser externas e encaixadas. No que diz respeito ao primeiro tipo de narrativa, elas podem,

por exemplo, recontar uma experiência em um ou mais turnos de conversação prolongados. Esse formato de turno separa uma narrativa de turnos geralmente mais breves que caracterizam a interação conversacional. Além disso, narrativas relativamente externas podem relacionar conteúdo temático que está relacionado com o tópico atual ou foco de atenção (OCHS; CAPPS, 2002, p. 36-37[[26]](#footnote-26)).

Ochs e Capps (2002, p. 37[[27]](#footnote-27)) afirmam que, “narrativas encaixadas de experiência pessoal não têm um formato distinto”. Segundo essas autoras, esse tipo de narrativa ilustra um ponto, faz uma comparação e dá suporte a um argumento. Além da questão de narrativas que possuem uma avaliação externa ou encaixada, gostaria de dar destaque à postura moral.

De acordo com Ochs e Capps (2002, p. 45), [[28]](#footnote-28)“narrativas da experiência pessoal não apresentam relatos abrangentes e objetivos de eventos, mas sim perspectivas sobre eventos”. Desse modo, conforme essas escritoras afirmam, a postura moral é vital para a narrativa, já que os entendimentos morais fazem parte da nossa vida e são transmitidos através de provérbios, leis, canções. Assim, a “narrativa pessoal é semelhante à oração em que ambos imbuem a experiência com direção moral” (OCHS; CAPPS, 2002, p. 46).[[29]](#footnote-29)

**4.7 Relatos de vida**

Segundo Linde (1993, p.3) [[30]](#footnote-30)“as histórias expressam nosso senso de ser”. Linde (1993) também afirma que, relatos de vida fazem parte das construções sociais existentes na sociedade, uma vez que os membros desta compartilham de normas e crenças que são comuns a todos. Assim, conforme Linde (1993) expõe, os relatos de vida se constituem como uma prática social, já que moldam o modo como os indivíduos se constroem e o modo como eles constroem a sua comunidade.

Desta forma, para se entender o conceito do que vem a ser o relato de vida é preciso compreender o modo como a cultura o afeta. Linde[[31]](#footnote-31) (1993, p.4) declara que, o relato de vida funciona como uma unidade social e por isso este “é trocado entre pessoas, em vez de ser guardado na solidão nas cavernas do cérebro”. Ademais, Linde (1993) adiciona que, de modo geral, os relatos de vida também funcionam como uma unidade descontínua, assim, as histórias acabam sendo contraditórias e fragmentadas.

Todavia, Linde (1993) ressalta que, apesar dos relatos de vida serem complexos, isso não exime a necessidade da existência de uma sequência, isto é, de uma cronologia. Por isso, Linde (1993) traz o conceito de coerência para os relatos de vida, o que significa que as histórias necessitam de elementos que os legitimem. Logo, de acordo com Linde (1993), um relato de vida só pode se tornar coerente, se atender a certos critérios como: a cooperação entre falante e ouvinte e ordem lógica da história.

Linde (1993) também destaca o fato de que os relatos de vida trabalham em função da demanda social, por se tratar de um trabalho coletivo entre os membros de uma sociedade que estabelecem critérios do que é coerente ou não. Linde (1993) ainda acrescenta que, os relatos de vida para serem considerados coerentes não devem depender da veracidade ou não dos fatos, caso contrário: “seria difícil ou impossível avaliar a factualidade das histórias contadas, e a avaliação acrescentaria pouco ou nada à nossa compreensão da criação de coerência” (LINDE[[32]](#footnote-32), 1993, 16).

Em resumo, como Linde (1993) aponta, ao analisar os relatos de vida, nota-se que os mesmos contribuem para o entendimento que o ato de narrar é uma construção social que molda os indivíduos, mas também molda a sociedade, sendo ao mesmo tempo um processo individual e coletivo.

**4.8 Autobiografia**

Moraes Bezerra (2015) apoiada nas ideias de Bruner e Weisser (1995) esclarecem que, a narrativa, pode funcionar como um elemento estruturador de significado, e do social, isto é, da experiência humana. Nas palavras de Moraes Bezerra e Nunes (2013, p. 21-22) narrar:

não é um mero resgate de experiências vividas. Trata-se de um processo de interpretação do vivido, de construção identitária, de ação no mundo da narrativa e no mundo da narração, de acordo com os desejos e projetos do narrador face à audiência que lhe permite ocupar o espaço interacional.

Bruner e Weisser (1995, p. 141) dizem que “nada deveria ser mais natural do que falar de si mesmo”. Tais estudiosos defendem que, o relato sobre si mesmo é uma atividade cotidiana dos indivíduos, embora essa ação não seja tão ingênua e simples quanto aparenta. Esses autores afirmam que, essa atividade é cercada por tabus, e é constituída por convenções estilísticas e pelas regras de gênero. Nas palavras de Bruner e Weisser (1995, p. 141) na autobiografia “somos limitados por fortes convenções referentes não apenas *ao que* dizemos quando falamos de nós mesmos, mas também a *como* dizemos, para quem dizemos e assim por diante”.

Ademais, de acordo com Bruner e Weisser (1995, p. 142) “as vidas são textos sujeitos à revisão”. Sendo, assim, os relatos de vida são passíveis de múltiplas interpretações. Segundo esses teóricos, a comparação entre os relatos de vida e ao texto, permite que, a autobiografia seja sujeita a releituras de um mesmo evento. Bruner e Weisser (1995) também advertem que, apesar da autobiografia ser passível de mudança, a mesma segue uma ordem lógica para que assim possa ser considerada uma narrativa.

Bruner e Weisser (1995) explicam que, a autobiografia não demanda uma verossimilhança: “Ao falarmos do passado, mentimos a cada vez em que afirmamos algo” (MAXWELL, 1980, p. 27 *apud* BRUNER; WEISSER, 1995, p.144). Por esse fato, o auto registro é possível de reconstrução a cada nova interação. Neste sentido, Bruner e Weisser (1995) explicam que, para autores como Neisser e Rubin (1986), a autobiografia seria um tipo de representação da memória. Por fim, Bruner e Weisser (1995) defendem que, o modo como relatamos nossa autobiografia pode afetar o modo pelo qual realmente nos comportamos ou sentimos.

Conforme Weisser e Bruner (1995) advogam, o ato de falar sobre si mesmo é uma prática comum entre os indivíduos da sociedade. Isso traz uma ligação com estudos de identidade pois narrar, segundo Moraes Bezerra (2007) é construir identidade. Assim, a partir das discussões sobre narrativas aqui apresentadas, faço a relação com a afirmação de Woodward (2014) que enfatiza que, identidade tem sido amplamente estudada em função do modo como a sociedade contemporânea se encontra. Sobre esse ponto, MERCER (1990, p. 4 *apud* WOODWARD, 2014, p. 20) explica: “A identidade só se torna um problema, quando está em crise, quando algo que se supõe fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”.

**4.9 Narrativas autobiográficas de professores negros de inglês**

Hooks (2017) defende uma pedagogia de libertação na qual professores e alunos possam compartilhar narrativas autobiográficas com a finalidade de dar voz aos indivíduos silenciados; marginalizados. Essa teórica advoga que, os professores repensem sobre o lugar de fala em que uma narrativa é contada. Sobre a questão do lugar de fala, Hooks (2017) o define como sendo a perspectiva de quem narra/escreve.

Hooks (2017) explica que, é preciso combater a visão essencialista que se tem sobre a subjetividade e identidade. A autora compreende que, as identidades não são monolíticas nem homogêneas. Segundo ela, tal visão essencialista dentro de instituições educacionais não dá espaço para se questionar a dominação racial, sexual e de classe social.

Desse modo, Hooks (2017) advoga por uma pedagogia em que as vozes dos alunos sejam ouvidas, através das suas narrativas autobiográficas, o que ela denomina como “paixão pela experiência”. Sobre tal processo, Hooks (2017, p. 118) diz:

Todos os alunos, não somente os de grupo marginalizados, parecem mais dispostos a participar dialogicamente das discussões em sala quando percebem que elas têm uma relação direta com eles (se os alunos não brancos só falam quando se sentem ligados ao tema pela experiência, esse comportamento não é aberrante). Os alunos, mesmo quando versados num determinado tema, podem ser mais tendentes a falar com confiança quando ele se relaciona diretamente com sua experiência. Devemos lembrar de novo que existem alunos que não sentem a necessidade de reconhecer que sua participação entusiástica é deflagrada pela ligação da discussão com sua experiência.

Ainda,

Não se pode negar que os alunos têm experiências e tampouco se pode negar que essas experiências são importantes para o processo de aprendizado, embora possa se dizer que elas são limitadas, não elaboradas, infrutíferas ou seja o que for. Cada aluno tem suas lembranças, sua família, sua religião, seus sentimentos, sua língua, sua cultura, que lhe dão uma voz característica. Podemos encarar essa experiência criticamente e ir além dela (GIROUX, 1994 *[[33]](#footnote-33)apud* HOOKS, 2017, p. 119)

Sobre a narrativa autobiográficas de professores negros de inglês, Ferreira (2015) advoga que, o Letramento Crítico Racial deve ser perpassado pela Teoria Racial Crítica que prevê a geração de narrativas autobiográficas. Sobre Letramento Crítico Racial, Skerrett (2011, p. 314 *apud* FERREIRA, 2015, p. 35- 36) afirma: “tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos”. Hooks (2017, p.119) afirma ainda que, segundo Giroux (1994), “a noção de experiência tem de ser situada dentro de uma teoria do aprendizado”. Ainda sobre a temática da experiência em sala de aula, Hooks (2017) explica que, de acordo com Giroux, os professores universitários têm deixado muito a desejar nesse quesito.

Hooks (2017) defende valorização da experiência, tendo como foco a sala de aula, uma vez que a política de identidade “nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição a partir da qual possam criticar as estruturas dominantes, uma posição que dê objetivo e significado a luta” (HOOKS, 2017, p. 120). Hooks (2017) acrescenta a importância de ouvir a voz do oprimido, como modo de permitir a criação mais rica de conhecimento, a partir do olhar do outro; o marginalizado:

Poderíamos então explorar os modos pelos quais os indivíduos adquirem conhecimento sobre uma experiência que não viveram, perguntando-nos quais questões morais se levantam quando eles falam sobre uma realidade que não conhecem por experiência, especialmente quando falam de um grupo oprimido (HOOKS, 2017, p. 121).

Ainda,

A verdade é que, no primeiro ano de faculdade, se eu tivesse tido a oportunidade de estudar o pensamento crítico afro-americano com um professor progressista negro, eu o teria preferido à professora progressista branca, com quem efetivamente fiz o curso. Embora tenha aprendido muito com essa professora branca, creio sinceramente que teria aprendido ainda mais com um (a) professor (a) progressista negro(a), pois esse indivíduo teria levado à sala de aula essa mistura especial dos modos experimental e analítico de conhecimento – ou seja, um ponto de vista privilegiado. Esse ponto de vista não pode ser adquirido por meio de livros, tampouco pela observação distanciada e pelo estudo de uma determinada realidade. Para mim, esse ponto de vista privilegiado não nasce da “autoridade da experiência”, mas sim da “paixão da experiência”, da paixão da lembrança” (HOOKS, 2017, p. 123).

Ferreira (2015) advoga que, o Letramento Crítico Racial deve ser perpassado pela Teoria Racial Crítica que prevê a geração de narrativas autobiográficas. Sobre Letramento Crítico Racial, Skerrett (2011, p. 314 *apud* FERREIRA, 2015, p. 35- 36) afirma: “tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos”.

Em adição, Guinier (2004, p. 114 *apud* FERREIRA, 2015, p. 36) diz: “Letramento Racial Crítico [...] obriga-nos a repensar raça como um instrumento de controle social e geográfico e econômico de ambos brancos e negros”. Neste sentido, Ferreira (2015) afirma que, é preciso que a temática racial esteja presente nos diversos contextos pedagógicos, desde o ensino básico até a pós-graduação, a fim de que os indivíduos reflitam sobre a importância do termo raça. É necessário “educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre o racismo estruturado na sociedade” (FERREIRA, 2015, p. 36).

Diante do entendimento do letramento racial crítico enquanto um conjunto de ferramentas pedagógicas (MONSLEY, 2010 *apud* FERREIRA, 2015, p. 36), Ferreira (2015) ressalta a importância da Teoria Racial Crítica para o estudo de narrativas autobiográficas com vistas ao letramento racial crítico. Em relação à Teoria Racial Crítica, Ferreira (2015) traz a seguinte citação:

De acordo com Delgado e Stefancic (2000), “a Teoria Racial Crítica surgiu em meados dos anos 70 com o trabalho de Derrick Bell (um africano-americano) e de Alan Freeman (um branco). Os dois estavam extremamente cansados do passo lento da reforma racial nos Estados Unidos” (p. xvi). A Teoria Racial Crítica é vista com uma resposta da falha dos Estudos Críticos Legais (*Critical Legal Studies* – CLS). Apesar de a Teoria Racial Crítica ter sido usada principalmente no campo de pesquisa legal, Ladson-Billings e Tate (1995) são conhecidos por introduzir a Teoria Racial Crítica no campo educacional (FERREIRA 2010, p. 51 *apud* FERREIRA, 2015, p. 27)

Segundo Tate (1997, p. 234-235 *apud* FERREIRA, 2015, p. 27) a Teoria Racial Crítica é norteada por cinco princípios:

1. A Teoria Racial Crítica reconhece que o racismo é endêmico na sociedade estadunidense, profundamente impregnado do ponto de vista legal, cultural e mesmo psicológico.

2. A Teoria Racial Crítica atravessa barreiras epistemológicas, pois usa de várias tradições, como por exemplo, lei e sociedade, feminismo, marxismo, pós-estruturalismo, estudos críticos legais. Dessa forma obtém uma análise mais completa de raça.

3. A Teoria Racial Crítica reinterpreta o direito aos direitos civis à luz de suas limitações, mostrando que as leis para reparar a desigualdade racial são sempre minadas mesmo que elas sejam completamente implementadas.

4. A Teoria Racial Crítica retrata as afirmações legais, dominantes de neutralidade, de objetividade de *colorblind* de não ver cor e a meritocracia como camuflagem para o próprio interesse de entidades poderosas da sociedade.

5. A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento experiencial das pessoas de cor.

Ainda, a respeito dos princípios da Teoria Racial Crítica, Ferreira (2015, p. 28-29) traz a versão adaptada de tais parâmetros, a partir das ideias de Milner e Howard (2013, p. 539) mencionando Solórzano (1997):

**1. A intercentralidade de raça e racismo.** A Teoria Racial Crítica na educação começa com a premissa de que raça e racismo são endêmicas e permanentes na sociedade dos EUA (BELL, 1992) e que racismo faz a intersecção com as formas de subordinação com base em gênero, classe, sexualidade, linguagem, cultura e status de imigrante.

**2. O desafio à ideologia dominante.** A Teoria Racial Crítica desafia às reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes.

**3. O compromisso com a justiça social.** A agenda de pesquisa de justiça social e racial da CRT expõe a “convergência de interesse” dos ganhos de direitos civis como o acesso ao ensino superior, e trabalhos para a eliminação do racismo, sexismo e pobreza.

**4. A perspectiva interdisciplinar.** A Teoria Racial Crítica se estende para além das fronteiras disciplinares para analisar raça e racismo no contexto de outros domínios, tais como a sociologia, estudos da mulher, estudos étnicos, história e psicologia. A utilidade da perspectiva interdisciplinar permite uma análise mais abrangente e multifacetada de como a raça, racismo e (des)igualdade racial se manifestam.

**5. A centralidade do conhecimento experiencial.** A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento empírico das pessoas de cor como credível, altamente valioso e imprescindível para a compreensão e análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas. A Teoria Racial Crítica solicita explicitamente, analisa e escuta as experiências vividas das pessoas de cor através de métodos contranarrativas “counterstorytelling”, tais como histórias de família, parábolas, depoimentos e crônicas.

No que concerne aos princípios ajustados conforme a citação acima, Ferreira (2015) diz que, o que é pertinente para sua pesquisa sobre letramento crítico é o item 5, a centralidade do conhecimento experiencial. Ela justifica a escolha de tal princípio expondo que ele “traz narrativas, as contranarrativas como importantes para analisar as experiências sobre raça e racismo” (FERREIRA, 2015, p. 29-30). Ferreira (2015) menciona o artigo de Ladson-Billings (1998), cujo título é “Precisamente o que é a Teoria Racial Crítica e o que está fazendo em um bom campo como a educação?”. Nesse escrito, Billings (1998) articula a Teoria Racial Crítica a educação. Sobre isto, essa teórica declara que, a Teoria Racial Crítica:

[...] torna-se uma importante ferramenta intelectual e social para desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução das estruturas e discursos opressivos, a reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder socialmente justas (LADSON-BILLINGS, 1998, p.9 *apud* FERREIRA, 2015, p.30)

Ferreira (2015) esclarece que, a pesquisa que ela desenvolve ocorre na área da linguagem com professores de línguas (Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Portuguesa). Neste sentido, essa autora utiliza as narrativas autobiográficas como uma ferramenta pedagógica para a reflexão de temáticas como raça e racismo que na formação de professores.

Alinho-me a tal autora, sobre a importância das narrativas autobiográficas para a desconstrução de estereótipos e ressignificação da identidade raça, uma vez que no presente trabalho, busco, em diálogo com um colega do curso de Letras (Português/ Inglês), tecer reflexões sobre a importância da formação de professores negros de inglês. Procuro refletir de maneira conjunta através de conversas exploratórias (MORAES BEZERRA, 2007) com esse colega de profissão os desafios impostos a um professor negro de inglês que ainda estão em número reduzido nas salas de aula, uma vez que a língua inglesa ainda é considerada como um capital cultural pertinente à elite (BOURDIEU, 1979 *apud* DIAS; MASTRELLA-DE- ANDRADE, 2015).

Conversas exploratórias, termo cunhado por Moraes Bezerra (2007), entendo por diálogos estabelecido entre os participantes de uma dada interação, eles são de natureza reflexiva e crítica com vistas a busca por entendimentos sobre questões relacionadas à vida profissional. Nessas conversas exploratórias que tive durante a pesquisa, acabamos por gerar narrativas autobiográficas que nos ajudaram a compreender o quanto as minhas narrativas quanto a do meu colega de profissão são entremeadas por questões de raça e racismo. Ambos somos professores de inglês, porém, alinhados a Hall (2014), temos em mente que a identidade de raça é apenas uma das múltiplas identidades que temos.

Deste modo, Ferreira (2015) destaca a importância de contar histórias e de contar contranarrativas. Segundo Bell (2003, p. 4 *apud* FERREIRA, 2015, p. 31) “histórias não são simplesmente produções individuais, mas culturais e ideológicas também”. Neste sentido, as narrativas autobiográficas são um instrumento poderoso na minha dissertação para refletir sobre a posição do professor negro de inglês, isto é, tais narrativas podem ser utilizadas na formação de professores como meio de conscientização sobre a questão de raça e racismo não apenas para professores negros, mas também para professores brancos, conforme Ferreira (2015) aponta, a fim de que os cursos de formação de professores possam se [des]contruir e discutir, em nome da igualdade e da justiça social, o que foi construído em nome do poder hegemônico através de uma epistemologia eurocêntrica (MIGNOLO, 2017).

**5 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

*Há lugar para reinos no domínio do saber?*

Celani (1998)

Neste capítulo apresento o encaminhamento metodológico da pesquisa, partindo do pressuposto que a mesma deve ser considerada através do seu contexto de produção. Por isso, alinho-me à Linguística Aplicada, por ser uma área de estudo que compreende que, os fenômenos sociais devem ser estudados e analisados através de uma perspectiva interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006). Também teço considerações à Prática Exploratória como uma abordagem metodológica para a pesquisa, uma vez que através do seu viés ético e filosófico, os dados desta dissertação foram gerados por meio do trabalho em conjunto e reflexão seguindo Moraes Bezerra (2007). Por fim, abordarei alguns pontos sobre a natureza da pesquisa qualitativa, a qual, segundo Denzin (2006), entende a pesquisa como uma prática interpretativa, aberta à produção de múltiplos significados.

**5.1 Linguística Aplicada**

Segundo Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada (doravante LA) compreende a pesquisa como uma prática social, assim, ela não pode ser desvinculada das demandas sociais. Por esse motivo, o autor argumenta que, a antiga disputa entre a Linguística e a LA não é mais cabível.

Moita Lopes (2006) reitera que, a preocupação dos linguistas aplicados deve se voltar para o modo como a linguagem se relaciona com o mundo globalizado. De acordo com o autor, diversos estudiosos têm se preocupado em estudar o fenômeno da globalização, sendo atribuídas a esse acontecimento nomenclaturas variadas como: modernidade reflexiva (GIDDENS, BECK & LASH, 1997), modernidade recente (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999) e tempos pós-modernos (VENN, 2000). Independentemente dos rótulos desse evento, Moita Lopes (2006) afirma que, as mudanças oriundas da globalização levaram a pesquisa a entrar em campos antes não desbravados.

Logo, Signorini (1998, p. 108 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 23) explica que, diante de tal cenário, a LA “precisa dialogar com teorias que têm levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais”. Neste sentido, a LA assume um compromisso político, pois passa a considerar as demandas sociais, e acaba por dar voz aos invisibilizados. Assim, passa-se a dar importância ao contexto de aplicação onde a pesquisa é desenvolvida (MOITA LOPES, 2006). Moita Lopes (2002, 2006, p. 22) baseado nas ideias de Pennycook (2001) escreve:

Politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA. Assim, a LA necessita da teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal.

Moita Lopes (2006) esclarece que, para que a LA possa de fato compreender a relação entre a linguagem e a complexidade da sociedade contemporânea, é preciso que tal campo de estudo seja interdisciplinar, isto é, que rompa as fronteiras com outras disciplinas. Assim, Rampton (1997 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 15) diz que: “a LA está se tornando “um espaço aberto” ou “com múltiplos centros””. Fauré (1992, p. 68 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 19) vai além fazendo a seguinte afirmação, explicando que o linguista aplicado pode ser considerado como “um rei sem reino”, o que indica que esse profissional não deve se ater apenas a sua disciplina de origem para fazer uma pesquisa na área de LA.

Em consonância com Moita Lopes (2006), Pennycook (2006) advoga por uma Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC). Segundo Pennycook (2006, p. 67), a LAC como “uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador”, isto é, “um modelo híbrido de pesquisa e práxis”.

Assim, a LAC estaria inscrita em teorias transgressivas, nas quais a interdisciplinaridade é vital. Segundo Pennycook (2006), disciplinas tais como a Linguística, a Psicologia e a Educação podem caminhar juntas no sentido abrir caminho para assuntos antes não estudados. O autor até exemplifica uma pesquisa que encaminhou a qual abordava a relação entre o *hip-hop* e a LI. De modo que, para que essa pesquisa fosse encaminhada, foi necessário a articulação entre disciplinas como estudos culturais, etnomusicologia e sociologia. Dessa forma, Pennycook (2006, p. 73) diz que: “a interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez e mudança”.

Pennycook (2006, p. 74) explica que, a LAC deve ser transgressiva por levar os linguistas aplicados “para além de uma concepção de LA como uma disciplina fixa, além mesmo de uma visão de LA como domínio de trabalho interdisciplinar”. Pennycook (2006) esclarece que, o seu entendimento da LAC enquanto LA transgressiva ocorre em função dos múltiplos significados que o termo transgressão carrega. Dentre esses diversos sentidos, gostaria de destacar: “o termo transgressivo para me referir à necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p. 74).

Ainda sobre a LAC, Pennycook (2006) acrescenta que, um dos reflexos de seu desenvolvimento se deve à chamada “virada discursiva” nas Ciências Sociais, o que levou antigas formas de pesquisar a começarem a entrar em colapso. Nas palavras de Macbeth (2001, p. 36 *apud* PENNYCOOK, 2006, p.78), a antiga forma de pesquisar estava em crise:

Crise da representação na vida acadêmica do ocidente... A representação realista foi exposta a dúvidas radicais e campos flexíveis de investigação (por exemplo, campos de regras, normas e estruturas formais) explodiram em múltiplas junções/ ligações com identidade, orientação, poder e conhecimento.

Assim, Pennycook (2006) explica ainda que, como resultado da virada discursiva, o discurso passou a ser entendido como constitutivo do sujeito. Tal fato implica em um novo tipo de sujeito, o qual está suscetível a mudanças da sociedade contemporânea. Dessa forma, Canagarajah (2004, *apud* PENNYCOOK, 2006) diz que o ser humano passa a ser percebido por meio de uma nova ótica que auxiliou os linguistas aplicados a:

Redefinir nossa compreensão do ser humano. Pedimos emprestados construtos de disciplinas tão diversas quanto a filosofia, a retórica, a crítica literária e as ciências sociais. Adotamos posições teóricas diferentes, englobando a pesquisa feminista, os estudos de socialização da linguagem, a semiótica bakhtiniana e o pós-estruturalismo foucaultiano. Essas escolas nos ajudaram a entender as identidades como múltiplas, conflitantes, negociadas e em desenvolvimento. Viajamos para bem longe das pressuposições tradicionais em estudos da linguagem, que as identidades são estáticas, unitárias, distintas e dadas (CANAGARAJAH,2004, p. 117 *apud* PENNYCOOK, 2006, p. 78).

Deste modo, Pennycook (2006, p. 81) defende que o “sujeito é produzido no discurso” e que a LA transgressiva “está sempre engajada em práticas problematizadoras” (PENNYCOOK, 2006, p. 83). Partindo então da ideia de LA enquanto uma área de estudo indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e transgressora (PENNYCOOK, 2006), gostaria de acrescentar a LA enquanto espaço de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006).

Fabrício (2006), assim como Moita Lopes (2006) e Pennycook (2006) afirmam que, a LA enfrenta o grande desafio de lidar com os eventos decorrentes da Globalização. Assim, Signorini e Cavalcanti (1998 *apud* FABRÍCIO, 2006, p. 48[[34]](#footnote-34)) explicam que, os estudos de LA têm sido levados a se “debruçarem sobre as práticas linguísticas um interesse explícito em analisar a linguagem de uma perspectiva indisciplinar e transdisciplinar”. Segundo Fabrício (2006) esclarece, para que a LA possa ser um espaço propício a novas aprendizagens é necessário que a mesma possa desenvolver uma agenda que seja política, transformadora/intervencionista e ética.

Assim, baseada em Freire Costa (2001), Fabrício (2006, p. 61) afirma que, é importante que os linguistas aplicados compreendam que apesar da existência da pluralidade do mundo atual e dos laços frouxos entre as disciplinas, não devemos “nos eximir do cuidado com os efeitos de nossas construções para o mundo social” (FREIRE COSTA, 2001 *[[35]](#footnote-35)apud* FABRÍCIO, 2006, p. 61). Ou seja, para esse autor (2001, *apud* FABRÍCIO, 2006, p. 62[[36]](#footnote-36)) “não devemos almejar o saber pelo saber, ou a invenção pela invenção, deslocados de compromissos éticos. Não devemos tampouco, nos relacionar com o conhecimento que produzimos como ‘captura teórica’ do ‘real’”

**5.2 Pesquisa Qualitativa**

Farber (2006) afirma que, a pesquisa qualitativa pode ser uma jornada de tirar o fôlego. Tal autor explica que, esse tipo de pesquisa permite que, o pesquisador faça perguntas que o deixe curioso, “e comece uma aventura para descobrir as respostas” (FARBER[[37]](#footnote-37),2006, p. 367). Segundo o autor, o ato de pesquisar algo que se ama é recompensador.

Farber (2006) explica que, para que uma pesquisa seja considerada de fato qualitativa, é necessário que o pesquisador busque interagir ao máximo com os indivíduos sobre aos quais se dispõe a estudar. Esse estudioso enfatiza que, o objetivo desse tipo de pesquisa é obter uma visão holística dos contextos, eventos e fenômenos que estejam relacionados aos indivíduos que o pesquisador está estudando. Creswell[[38]](#footnote-38) (1994 *apud* FARBER, 2006, p. 368[[39]](#footnote-39)) adiciona que, na pesquisa qualitativa, “o pesquisador tenta minimizar a distância entre ele ou ela e aqueles que estão sendo pesquisados”.

De acordo com Farber (2006), a pesquisa qualitativa deve seguir alguns passos para que seja considerada como tal. Segundo Farber (2006), primeiramente o pesquisador deve definir questões que sejam do seu interesse. No entanto, o autor alerta que, as questões devem ser abertas e não questões que busquem repostas pré-estabelecidas. Em segundo lugar, o pesquisador deve entender o seu instrumento de pesquisa que é a si próprio, o que quer dizer que os dados serão gerados através do próprio pesquisador. Farber[[40]](#footnote-40) (2006, p. 368) acrescenta: “Antes de iniciar qualquer pesquisa qualitativa, conheça-se. Conheça seus valores, seus preconceitos e seus medos”.

Como terceiro passo, Farber[[41]](#footnote-41) (2006, p. 369) explica a geração de dados “deve estar aberta para o desconhecido” Deste modo, Farber explica que, durante essa etapa é importante considerar dois processos: a entrevista e a observação. Na minha pesquisa ao invés de utilizar a entrevista, utilizei a conversa exploratória, ou ainda ‘conversa profissional reflexiva’ (MORAES BEZERRA, 2007) como geração de dados, o que explicarei com mais detalhes no item posterior deste capítulo. Por último, Farber (2006) menciona, a análise de dados como último passo. Nessa etapa, segundo Farber (2006), o pesquisador deve considerar a codificação dos dados e posteriormente irá escrever sobre esses dados.

Denzin e Lincoln (2006) problematizam a pesquisa qualitativa ao fazerem o percurso histórico da mesma. Tais estudiosos explicam que, essa pesquisa é bastante antiga e tem suas origens na história colonial. Assim, a visão colonialista influenciou o modo como os etnógrafos olhavam para os indivíduos que estudavam.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 15), “a antropologia nasceu de uma preocupação em entender o outro”. Nota-se, no entanto, que, apesar do objetivo da antropologia ser legítimo e bem intencionado, o outro era visto a partir de uma visão colonialista, nas quais os etnógrafos punham-se em uma posição de superioridade diante daqueles que eram estudados. Assim, o outro, conforme esses autores apontam: “Além do mais, esse outro era o outro exótico, uma pessoa primitiva, não branca, proveniente de uma cultura estrangeira considerada menos civilizada do que a cultura do pesquisador” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p 15).

Denzin e Lincoln (2006) explicam que, tantos os retrocessos quanto os avanços da pesquisa qualitativa foram resultado de alguns momentos históricos. Dentre esses eventos históricos, tais autores citam: o tradicional (1900-1950); o modernista ou era dourada (1950-1970); gêneros (estilos) obscuros (1970-1986); a criação da representação (1986-1990); o pós-moderno (1990-1995); a investigação pós-experimental (1995-2000); e o futuro (2000-). Assim, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) afirmam que: “qualquer definição da pesquisa qualitativa deve atuar dentro desse complexo campo histórico”.

Denzin e Lincoln (2006) descrevem o pesquisador como um *bricoleur* e confeccionador de colchas. Esses estudiosos compreendem que, “o pesquisador, por sua vez, talvez seja visto como um *bricoleur*, um indivíduo que confecciona colchas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18). Tais autores se valem de tal metáfora para exemplificar o quão diversa é a pesquisa qualitativa, isto é a variedade de práticas metodológicas que tal pesquisa pode abarcar. Em outras palavras, Denzin e Lincoln (2006) elucidam a natureza interdisciplinar da pesquisa qualitativa.

Denzin e Lincoln (2006) explicam que, em virtude da essência da pesquisa qualitativa, a mesma enfrenta resistência. Nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p. 22), “a pesquisa qualitativa representa muitas coisas para muitas pessoas”. Portanto, a pesquisa qualitativa é descentralizada e é fruto do intercâmbio entre muitas disciplinas, o que gera um desconforto para estudiosos da pesquisa quantitativa.

Estudiosos da pesquisa quantitativa, conforme aponta Denzin (2006, p.23), defendem que, as soluções para as suas questões são achadas pelo “ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos”. O que vale nesse tipo de pesquisa é a quantidade, o volume, a intensidade ou a frequência dos dados (DENZIN e LINCOLN, 2006). Ao passo que na pesquisa qualitativa é de natureza interpretativa, conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 17) expõem:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

É importante destacar que Denzin e Lincoln (2006) enfatizam que, ao longo do percurso histórico percorrido pela pesquisa qualitativa, ocorreu uma crise de representação. Isto significa que os sujeitos que antes eram passivos diante da pesquisa reivindicam a sua participação, que a sua voz seja ouvida. Assim, Denzin e Lincoln (2006) esclarecem que, após a contestação da hipótese do *melting pot* [[42]](#footnote-42) de Park na década de 60, surgiram “programas de estudos étnicos que viam os nativos – americanos, os latinos, os ásio-americanos e os afro-americanos tentarem assumir o controle sobre o estudo e seus próprios povos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p, 26).

Deste modo, Fine, Weis et al. (2006) começam a questionar a quem se destina a pesquisa qualitativa, ou seja, quais são as responsabilidades sociais envolvidas nesse tipo de pesquisa. Essas autoras põem em questão as representações sociais referentes as minorias, expondo o quão devastadoras são essas interpretações sobre o outro. Por isso, tecem a seguinte consideração: “Nas mãos dos pesquisadores relativamente privilegiados que estudam os indivíduos cujas experiências foram marginalizadas, o potencial do modo reflexivo de silenciar os sujeitos é particularmente preocupante” (Fine, Weis et al., 2006, p. 117).

Logo, o pesquisador inscrito na pesquisa qualitativa deve ter em mente a responsabilidade social que existe no ato de escrever sobre outros indivíduos. Ter essa consciência é vital para que a pesquisa seja ética, mesmo com os problemas de manipulação inerentes ao processo de pesquisar o outro, que é resultante da assimetria de poder entre os participantes, conforme Stacey (1991, p. 113 *apud* FINE; WEIS et al., 2006, p. 122) indica:

Situações de inautenticidade, de uma traição dissimulada, e potencial, talvez inevitável, são inerentes à pesquisa de trabalho de campo. Pois, não importa o quanto a presença de um pesquisador de campo possa parecer bem-vinda, ou até mesmo agradável, aos habitantes locais, o trabalho social geralmente representa uma intrusão e uma intervenção dentro de um sistema de relações, um sistema de relações que o pesquisador tem muito mais liberdade para abandonar do que o pesquisado. Não há como escapar da desigualdade e da perfídia potencial dessa relação.

Assim, McCarthy et al. (1997 *apud* FINE; WEIS et al., 2006, p. 125) diz que, “cabe a todos nós imaginar como dizer o que precisa ser dito sem comprometer os indivíduos e nutrir representações sociais perversas”. Em outras palavras, Fine, Weis et al. (2006) fundamentadas em estudiosos como Austin (1922), Lykes (1989) e Saegert (1997) compreendem que, a pesquisa social deve ser voltada para a justiça social.

**5.3 Prática Exploratória e pesquisa**

Conforme havia explicado no Capítulo 3, a Prática Exploratória constitui-se como uma perspectiva ética, humanista e crítico-reflexiva (MILLER, 2013; 2015). Essa abordagem é norteada por princípios que norteiam o processo de ensino/aprendizagem. Dentre eles, os que mais se destacam dentro do contexto brasileiro de educação são: a qualidade de vida e o trabalho para entender (MILLER; CUNHA, 2009).

Miller e Cunha (2009) afirmam que, no início dos anos 90, Dick Allwright, criador da Prática Exploratória, observou que, a pesquisa acadêmica sobre sala de aula era ‘parasita’. Esse autor afirmou que os pesquisadores “extraiam conhecimento da sala de aula para construir teorias sobre a sala de aula sem envolver professores ou alunos em tais teorizações (ALLWRIGHT[[43]](#footnote-43), 2003 *apud* MILLER; CUNHA, 2009, p. 2).

Dessa forma, Allwright[[44]](#footnote-44) e Bailey (1991, p. 194 *apud* MILLER; CUNHA, 2009, p.2) começaram a problematizar a pesquisa que era feita sobre a sala de aula para assim: “ajudar a preencher a lacuna entre pesquisa e ensino, e mais particularmente entre professores e pesquisadores”. A Prática Exploratória através do seu viés ético e filosófico propõe um modo diferente de pesquisa, de modo que tanto a agência dos participantes, quanto a reflexão estejam presentes no ato de fazer pesquisa.

A Prática Exploratória, portanto, enquadra-se como uma pesquisa antitecnicista, que não busca resolver problemas, mas sim trabalhar para entender. Por esses fatores, Miller e Cunha (2009) explicam que, a Prática Exploratória se circunscreve no campo de Pesquisa do Praticante. Ela é uma abordagem que vai além da Prática Reflexiva que se caracteriza por ser uma ação para contemplação e da Pesquisa Ação, pois não é voltada apenas para mudança. Nas palavras de Allwright[[45]](#footnote-45) (2003, p. 128 *apud* MILLER; CUNHA, 2009, p. 5) a Prática Exploratória advoga que:

O objetivo adequado da pesquisa do praticante, como a pesquisa, como a vemos, é melhor como trabalhar para entender a vida, não tentar resolver diretamente problemas, recuar e vê-los no contexto mais amplo da vida (e vidas) que eles afetam.

Miller e Cunha (2009) compreendem o pesquisador praticante, isto é, o praticante exploratório como alguém que vive de modo orgânico e fluido, disponível a mudanças e incertezas (MILLER, 2015). Deste modo, Miller (2009) compreende que, a Prática Exploratória se constitui como uma integração entre ensino, aprendizagem e pesquisa, podendo ocorrer em múltiplos contextos, que vão além da sala de aula tradicional. Miller (2009) explica que, a pesquisa na Prática Exploratória é feita através de *puzzles*, que são questionamentos que surgem a partir do olhar reflexivo do professor sobre a sua prática docente. Estes questionamentos são feitos nas formas de porquês. Segundo Moraes Bezerra (2007) através dos porquês abre-se oportunidade para a reflexão, o que se busca é o trabalho mútuo entre os participantes da pesquisa.

Miller (2015) defende que, os professores devem desenvolver uma escuta pedagógica, de modo que as vozes dos alunos sejam de fato apreciadas. Tal autora ressalta, entretanto, que esse processo deve ser bilateral, isto é, os alunos também devem estar dispostos a estimarem o que os seus professores têm a dizer. Acredito que essa escuta pedagógica também deva ser estendida a pesquisa com outros professores; pesquisa voltada para a formação docente.

A título de ilustração, Moraes Bezerra (2007), em sua tese explica como ela utilizou a Prática Exploratória como modo de dialogar com outros professores sobre a formação docente. Essa estudiosa esclarece que buscou não se colocar como detentora do conhecimento por ter a posição de pesquisadora, ao contrário, a mesma procurava fazer uma real escuta pedagógica, de modo que todos os participantes fossem de fato envolvidos em sua pesquisa, conforme ela mesma aponta:

Com o passar do tempo, embora as reuniões para a reflexão docente também tivessem um caráter fundamental de construção conjunta de conhecimentos, entendi que não era um trabalho exatamente igual ao que acontecia entre professores e alunos. Eram colegas de profissão, discutindo sua prática docente, sua sala de aula, suas crenças e saberes, trazendo suas dúvidas, etc. Eu não me sentia com a função daquela que ensina (MORAES BEZERRA, 2007, p. 137).

Moraes Bezerra (2007) buscava estabelecer tal conexão com outros professores através do que ela denomina como ‘conversa profissional reflexiva’, que aconteciam em ‘um grupo de reflexão docente’ cujo objetivo era a ‘reflexão sobre a prática docente’. Tal estudiosa compreendia que, a sua pesquisa era um modo de empoderamento dos professores através das experiências compartilhadas naquele grupo por meio da Prática Exploratória. Baseada nas ideias de Allwright e Miller (2002, p.2), Moraes Bezerra (2007, p. 141) compreende que o trabalho reflexivo voltado para a formação docente inclui:

a) trazer para o nível consciente questões inquietantes da vida em sala de aula;

b) pensar com mais profundidade com outros praticantes (colegas e/ou coparticipantes) a vida dentro e/ ou fora de sala de aula;

c) olhar/ ouvir – prestar atenção com mais intensidade ao que está acontecendo, enquanto está acontecendo;

d) planejar para o entendimento, adotando procedimentos pedagógicos familiares a fim de ajudar o desenvolvimento dos entendimentos dos participantes.

No que diz respeito à Prática Exploratória e à LA, Miller e Monteiro (2013) afirmam que, a formação docente tem sido repensada diante das mudanças que vivenciamos na sociedade contemporânea. Neste sentido, Moita Lopes (2006, p. 85 *apud* MILLER; MONTEIRO, 2013, p.99) afirma que é “preciso reinventar formas de produzir conhecimento”.

Miller (2013) explica que, dentro da Prática Exploratória e LA existe uma interseção na qual o professor entende a formação docente como um processo contínuo (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004) que deve necessariamente envolver todos os participantes da pesquisa. Assim, a pesquisa:

envolve reflexividade de mão dupla - da nossa parte, como pesquisadores, bem como a daqueles com quem nos envolvemos na pesquisa. Uma condição chave na contemporaneidade é a colaboração, i.e., os problemas que surgem são abordados juntamente com aqueles cujo trabalho queremos transformar (SARANGI, 2012, p. 3 *apud* MILLER, 2013, p. 101).

A Prática Exploratória também dialoga com a Linguística Aplicada quando considera a educação como um modo de transformação social; o compromisso ético da educação. Fundamentada nas ideias de Zeichner (2003, p.16), Miller (2013, p. 103) defende que existe “a necessidade melhorar a educação para diferentes grupos da sociedade, relacionando essa ação à melhora dos salários e das condições de trabalho no mundo inteiro”. Deste modo, Allwright (2006, p.14-15 *apud* MILLER, 2013, p. 104) faz algumas considerações a respeito de como a LA tem evoluído, partindo da visão antitecnicista da Prática Exploratória:

-de uma postura prescritiva a uma postura descritiva, a caminho pela busca pelo entendimento;

- de visões simplificadoras em direção ao reconhecimento da complexidade.

- da busca de resoluções generalizantes a problemas gerais no estudo de situações locais e idiossincráticas.

- da precisão como forma ilusória de ensino-aprendizagem à abordagem disseminadora de múltiplas oportunidades de aprendizagem.

-da atribuição das oportunidades de aprendizagem ao trabalho nelas investido à valorização da “qualidade da vida em sala de aula” onde elas emergem.

-do entendimento dos acadêmicos como produtores de conhecimento à aceitação dos praticantes como agentes de teorizações sobre suas próprias práticas profissionais.

Em resumo, a Prática Exploratória é “como trabalho em progresso e que deve sempre permanecer no processo de desenvolvimento, à medida que aprendemos com as diferentes circunstâncias em que o framework é invocado” (MILLER[[46]](#footnote-46); CUNHA, 2009, p. 21). No que tange a pesquisa, nas palavras de Allwright[[47]](#footnote-47) (2016), ela acontece quando todos “estão trabalhando para o entendimento, está longe de ser boa demais para ser deixada para os pesquisadores profissionais”.

**5.4 Descrição do contexto de pesquisa**

O presente item do capítulo 5 tem como objetivo descrever o contexto de pesquisa. Apresentarei a descrição do local onde a pesquisa foi realizada, assim como algumas informações importantes sobre os participantes. Ademais, descrevei de modo breve o *puzzle* (questionamento) que me influenciou na presente pesquisa.

**Contexto de pesquisa**

A presente pesquisa teve os seus dados gerados na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Juntamente com os participantes, decidi que a faculdade era o melhor local para realizarmos a geração de dados, uma vez que todos nós estudamos nessa universidade. Embora no processo de reflexão houvesse mais de um participante, limito-me a trabalhar com dados gerados na interação com Matheus, nome fictício a ele atribuído por questões éticas, de forma a impedir sua identificação.

Tivemos dois encontros, o primeiro aconteceu no dia 28 de setembro de 2017 e o segundo foi realizado no dia 10 de maio de 2018. O intervalo de tempo entre os encontros foi maior do que gostaríamos devido à situação financeira dos participantes e ao momento crítico que a universidade estava passando.

A universidade enfrentou uma grave crise entre o fim do ano de 2017 e o início de 2018. Devido à má gestão financeira do Governo do Estado do Rio de Janeiro, a universidade sofreu um atraso no repasse de verbas, o que afetou a universidade e os membros desta. Muitos docentes e discentes, durante o período de greve, não tinham dinheiro para de deslocar para fazer atividades de pesquisa, como foi o caso de Matheus. Foi um período de muita resistência de professores e alunos para que a universidade continuasse as suas atividades. Por isso, com a ajuda das redes sociais, foi criada uma campanha chamada “#UERJRESISTE”, a fim de que a sociedade pudesse notar a situação complexa pela qual a UERJ estava passando.

Durante os encontros com o participante, reuníamo-nos em uma das salas disponíveis na universidade. Os dados foram gerados através de conversas exploratórias (MORAES BEZERRA, 2007). Apropriei-me do termo conversa exploratória, pois nossas conversas de fato tinham um cunho reflexivo.

As conversas exploratórias que tivemos foram muito engajadas e de natureza colaborativa. Os temas de formação docente e estudos raciais entrecruzavam as nossas vidas, o que trazia à tona muitas experiências que foram compartilhadas no grupo. Afinal, todos estávamos na Faculdade de Formação de Professores e, ao menos uma vez na vida, havíamos vivenciado uma situação de racismo, o que ampliava o nosso interesse em entender tal temática. Tais conversas foram gravadas com o meu celular, posteriormente os dados foram transcritos para que, assim, pudessem ser analisados.

**Matheus**

Matheus é aluno de Letras Português/ Inglês da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Ele está cursando o quinto período, é muito engajado nas atividades da faculdade, sendo inclusive participante do grupo de iniciação à pesquisa de minha orientadora como seu bolsista voluntário de iniciação científica. Nesse grupo, Matheus, juntamente com a sua professora, estuda a representação de pessoas negras em livros didáticos. É importante mencionar que Matheus, mesmo estando no começo de sua jornada acadêmica já foi coautor de um artigo com sua orientadora.

Deste modo, a contribuição do Matheus foi de extrema relevância durante as conversas exploratórias. Isso porque ele traz suas contribuições na posição de um estudante que já teoriza sobre os estudos raciais e a formação docente. Ao longo das conversas que tivemos durante a pesquisa, Matheus fez questão de apontar que deseja que a pesquisa não fique apenas nas estantes da universidade, mas que ultrapasse os muros desta, gerando transformação social.

**Raquel**

Sou professora de inglês formada pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Desde o início da minha graduação tive interesse em tornar-me uma professora-pesquisadora, tendo participado de um grupo de iniciação à docência durante os anos de 2011-2012. Nesse grupo, liderado por minha orientadora, aprendi a produzir materiais didáticos em LI que possuíam um viés reflexivo, baseado em documentos governamentais de educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 1998) e construtos teóricos oriundos de teóricos como Vygotsky e Allwright, este último proponente da Prática Exploratória.

Ser participante deste grupo propiciou-me ter um olhar diferenciado sobre o que significava ser professora, bem como entender a responsabilidade que tenho na construção do conhecimento. Assim, aprendi que o ensino deve ser reflexivo e dialogar com o mundo em que vivemos.

Deste modo, após o término da minha graduação continuei lecionando com a perspectiva de ensino reflexiva da Prática Exploratória. A reflexão levou-me a notar que, como uma professora negra de inglês, o meu lugar de fala era diferenciado. Percebi que não havia tantos professores negros de inglês nos locais onde lecionava. Normalmente eu era a única professora negra nos cursos de inglês e escolas regulares onde ensinava. Tal percepção me levou ao *puzzle*: Por que me sinto tão desafiada ao dar aulas de Língua Inglesa?

A partir de tal constatação, decidi iniciar a minha pesquisa de mestrado, levando em consideração o entrelace entre a temática da formação docente e estudos raciais, cujos objetivos principais seriam entender a relação entre a formação docente e os estudos raciais e a construção identitária de um professor negro de inglês. Em suma, comecei a entender o impacto do que significa ser uma professora negra de Inglês nos contextos em que circulo.

Havendo apresentado o campo em que essa pesquisa se coloca, a configuração da pesquisa, bem como os participantes e os procedimentos para geração de dados, e o *puzzle* inicial, passo, no próximo capítulo à análise dos dados.

**6 ANÁLISE DE DADOS**

*Research, when it really means everyone working for understandings, is far too good to be left to the professional researcher*s.

Allwright (2016)

Busco, neste capítulo, analisar os dados gerados durante os encontros que tive com Matheus Como havia explicado no capítulo 6, Matheus é um estudante de Letras Português/ Inglês muito engajado com a pesquisa acadêmica. A preocupação de Matheus em ser um professor-pesquisador, bem como o seu interesse em entender a sua construção identitária enquanto professor negro de inglês são notórios nas microcenas que serão analisadas a seguir. Optei por analisar os dados em forma de microcenas para que o leitor se situe melhor durante a leitura. Tive com Matheus dois encontros para a geração de dados. O primeiro foi realizado no dia 28 de setembro de 2017 e o segundo aconteceu no dia 10 de maio de 2018. As microcenas que seguem serão organizadas de acordo com tópicos de maior relevância para a pesquisa e não de acordo com a ordem cronológica das narrativas.

**6.1 Microcena 1** - **O início de tudo**

Selecionei essa microcena, pois trata do início da jornada de Matheus nos estudos de inglês. Em tal microcena, o Matheus explica os percalços que teve para continuar aprendendo inglês e o motivo pelo qual ele decidiu estudar esse idioma, e o seu consequente ingresso na universidade.

**Microcena 1- O início de tudo**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Raquel | | 1 | mas aí você falou ((rindo)) |
| Matheus | | 2 | é como se eu descobri ser professor |
| Raquel | | 3 | aham |
| Matheus | | 4  5 | cara, então, eu acho que quando eu comecei, comecei a estudar inglês com nove anos de idade. |
| Raquel | | 6 | caramba. em qual curso? |
| Matheus | | 7  8  9 | era T (curso de inglês) na época, era T, era T, e eu queria aprender inglês porque eu queria entender a abertura do Maluco no Pedaço( ) |
| Raquel | | 10 | eu amo essa série ((rindo)) |
| Matheus | | 11  12 | aí eu falava que minha mãe tinha que me colocar para eu aprender e tal |
| Raquel | | 13 | pequenininho né? |
| Matheus | | 14  15  16  17  18  19  20 | pequenininho, ai, ai eu comecei, só que ai minha turma era, era eu e mais dois alunos, ai depois eu passei daquele nível e o próximo já era uma turma enorme, ai como eu era muito novo, ai eu fiquei assim muito , meio receoso, assim, e pedi para minha mãe para sair, só que ai, eu continuei estudando em casa, e tudo mais , e vi que tinha muita facilidade, e |
| Carla | | 21 | vocês não tendo aula não, né? |
| Matheus | | 22 | não, vai ter aula aqui? |
| Carla | | 23 | não é na outra sala |
| Matheus | | 24 | ah tá |
| Carla | | 25 | seis horas, aí eu vou |
| Matheus | | 26 | ah |
| Raquel | | 27  28 | ah tá você quer estudar igual a gente, procurando sala né? |
| Matheus | | 29 | ( ) |
| Raquel | | 30 | ah sem problemas |
| Carla | | 31 | Não é que agora espero ( ) |
| Matheus | | 32 | sim sim |
| Raquel | | 33 | bom saber que essa aqui tá( ) |
| Matheus | | 34  35  36 | é mas enfim, ai eu comecei a estudar com, ai voltei com 14 anos pro curso, mas não terminei porque o meu pai não tinha mais dinheiro para pagar, e ai tipo assim |
| Raquel | | 37 | [T também?] |
| Matheus | 38  39  40  41  42  43  44  45 | não, ai era na X (curso de inglês), que era mais caro e tudo mais, e ai como quando eu fui começar na universidade, Letras era algo que tava na minha mente, porque eu tinha facilidade com idiomas e tudo mais, e ai eu poderia usar isso ai eu sempre usei, meio que é até feio falar isso, não como que eu não gostasse da área, mas como se fosse um caminho que me levasse para outras coisas. | |
| Raquel | 46 | eu sei como que é | |

Nesta microcena Matheus justifica que, acabou se tornando professor de inglês devido ao seu interesse em estudar tal idioma. Matheus explica que, decidiu começar a estudar inglês, porque queria entender a música de abertura de uma série que gostava: ‘*[...] e eu queria aprender inglês porque eu queria entender a abertura do Maluco no Pedaço’* (l. 7, 8 e 9).

Nota-se que Matheus ao construir sua narrativa, utiliza-se de alguns elementos que podem ser analisados a partir da estrutura laboviana. Matheus inicia sua narrativa fazendo um resumo (LABOV, 1972): ‘*cara, então, eu acho que quando eu comecei, comecei a estudar inglês com nove anos de idade*’ (l. 4 e 5). No momento seguinte, explica o porquê de querer estudar inglês conforme já foi indicado nas linhas 7, 8 e 9. Então, apresenta a ação complicadora que é dividida em dois problemas que aconteceram em momentos distintos. Num primeiro momento, Matheus narra que, apesar de gostar de aprender inglês no curso T, não quis mais continuar, pois a sua idade não era compatível com a dos outros estudantes, que eram mais velhos como está indicado nas linhas 14 a 20.

O segundo problema enfrentado por Matheus foi o financeiro. Ele estudava no curso de inglês X, mas não pode continuar por ser caro, como está transcrito nas linhas 38 a 45. Como resolução da narrativa, Matheus explica que, apesar das dificuldades financeiras, ele opta por ingressar na faculdade de Letras por ter facilidade com o idioma como está indicado também nas linhas 38 a 45. Matheus diz que, a princípio via o curso de Letras como uma alternativa, isto é, uma segunda opção para o alcance de outros objetivos. Mas ao mesmo tempo a atitude dele configura-se como um movimento para investir seu tempo num curso ao qual ele apresentava desejo, isto é, afinidade com o idioma, inglês.

Nota-se que Matheus, ao explicar sobre a sua decisão de entrar para o curso de Letras, faz também uma avaliação externa sobre o evento narrado, ele afirma na linha 43 ‘*até feio falar isso’.* Através dessa avaliação externa, Matheus indica o seu ponto de vista sobre a sua decisão de ingressar na faculdade de Letras. Ele enfatiza que, inicialmente, Letras não era curso que de fato almejava cursar e, de certo modo, tal pensamento não lhe deixa tão confortável, uma vez que agora ele entende a importância da faculdade que está cursando.

Em adição, na linha 46, ao afirmar ‘*eu sei como que é’* (l. 46), demonstro que estou atenta à narrativa de Matheus, acionando minha identidade de pesquisadora e me colocando no papel de aprendiz de inglês que buscou uma profissão através da formação universitária, quando demonstro entendimento sobre o dilema enfrentado por Matheus. Digo isto, porque assim como Matheus, eu via inicialmente a graduação de Letras como uma opção para conseguir me especializar em outra área de trabalho: relações internacionais. Observo então que, durante tal esforço interacional, troco de lugar com Matheus, ele se torna o ouvinte e me torno a falante, conforme Georgakopoulou (2012) aponta que, não há papéis fixos entre os participantes numa dada interação. Também fica clara a minha contribuição no sentido de construção da narrativa ao oferecer esse comentário. O turno 46 configura-se como uma resolução da narrativa que consolida a percepção do curso de Letras como um plano B de ambos os envolvidos na interação.

No capítulo 3, trouxe Zeichner (2008) para a discussão de uma educação voltada para a justiça social, isto é uma educação crítica e consciente, quando afirmo que “essa visão de formação docente busca preparar professores para lidar com as desigualdades existentes entre crianças de diferentes classes sociais” (Zeichner, 2008, p. 69). Assim, gostaria de destacar a importância de ter uma formação docente crítica, que busque valorizar o ensino, pois através da fala de Matheus na linha 46, nota-se o quanto ainda a Licenciatura é desvalorizada pelos futuros estudantes, tanto que alguns a veem como uma caminho para outra possibilidade de atuação profissional.

Ainda sobre a valorização do fazer docente, gostaria de acrescentar as palavras de Zeichner (2003, p. 16 *apud* Miller, 2013, p. 103), quando defende que, é preciso “melhorar a educação para diferentes grupos da sociedade, relacionando essa ação a melhora dos salários e das condições de trabalho no mundo inteiro”. Ou seja, para que de fato haja uma valorização de cursos de Licenciatura, é necessário que haja condições de trabalho e ensino para professores e alunos. Ademais, acrescento a importância de um ensino reflexivo que os futuros docentes possam constantemente fazer uma autoavaliação e refletir sobre suas práticas (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004), para que assim os futuros docentes possam compreender que, ensinar vai além da transmissão de conteúdos da LI, mas antes é um compromisso ético (MILLER, 2010) e político (GIROUX, 1997).

Gostaria de ressaltar também o modo como Matheus se coloca na narrativa em relação a sua construção identitária como estudante negro de inglês. Observo que Matheus procura sempre fazer uma avaliação sobre o seu relato de vida (LINDE, 1993) enquanto estudante de LI, o que lhe permite uma ressignificação sobre si mesmo (OCCHS; CAPPS, 2002; BASTOS, 2005). Enquanto aprendiz da LI, a história de Matheus foi marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita resistência. Conforme Dias e Mastrella-de- Andrade (2015) apontam, a identidade social de classe acaba sendo atrelada a identidade social de raça, uma vez que muitos indivíduos negros e de origem popular como Matheus apresentam uma história de luta na aprendizagem de LI, visto que “o inglês na sociedade brasileira é um bem simbólico bastante valorizado” (MOITA LOPES, 2005 *apud* DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 82), isto é, ainda é um bem restrito a uma parcela pequena da população.

**6.2 Microcena 2** - **A virada**

Escolhi a microcena 2 por se tratar de um momento importantíssimo na vida profissional de Matheus. A narrativa contida na presente microcena constitui-se como um relato de vida (LINDE, 1993). Matheus, em resposta a minha afirmação (l. 1 a 3), explica que, acabou por se apaixonar pela Licenciatura (l.4), isto é, acabou descobrindo que o seu curso de graduação não era mais uma alternativa, mas poderia ser de fato a sua profissão.

**Microcena 2-** **A virada**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Raquel | 1  2  3 | mas, ai então tipo, você quis ser mais professor, não professor, mas entrar na faculdade de Letras porque era um caminho que te levava para outras coisas. |
| Matheus | 4  5  6  7  8  9  10  11  12  13  14  15 | Isso, e ai eu acabei me apaixonando pela Licenciatura, mas no começo da graduação eu fiquei muito frustrado porque, a maioria, a maioria não, das pessoas da minha turma, já davam aula ou começaram dar aulas assim que entraram na universidade, e eu tentava, tentava, não passava em nenhum, ai eu não entedia porque as pessoas falavam, nossa você fala tão bem, mas eu não passava sempre na parte de didática mesmo, porque eu não tinha, eu não sabia, hoje eu me sinto bem mais seguro para dar aula, eu dou aula particular agora , mas na época tipo assim, eu senti, eu não tava totalmente seguro com a língua e tudo mais |

Matheus, ao contar sua narrativa, constrói, uma ação complicadora (LABOV, 1972), que está presente nas 4 a 12. Ele explica que, apesar de ter se apaixonado pela profissão de sua escolha, sentiu-se frustrado no começo da faculdade, pois queria lecionar, mas não encontrava emprego. Matheus repetiu duas vezes o verbo ‘tentava’ e utilizou uma dupla negativa ‘não passava em nenhum’ para enfatizar o quão difícil foi o momento por ele vivenciado. Tanto a repetição do verbo quanto a dupla negativa constituem-se como avaliações encaixadas.

Como avaliação da narrativa, Matheus explica nas linhas 10 a 15 que acredita que, a dificuldade de conseguir emprego dava-se em virtude da dificuldade com a didática e com a própria LI. É interessante refletir como a formação docente é um processo ininterrupto. Por isso, Miller e Moraes Bezerra (2004) defendem que, o professor é um profissional que de fato está em construção permanente, Matheus mostra a evolução em sua formação docente ao afirmar que, ‘*[...] hoje eu me sinto bem mais seguro para dar aula’*(l. 12 a 13), o que corrobora com a visão de Miller e Moraes Bezerra (2004) sobre o desenvolvimento contínuo do professor.

Sobre o progresso que Matheus teve durante sua formação docente, Matheus atribuía sua insegurança em relação a sua futura profissão devido a ‘*falta de didática*’ (l. 11). Porém, gostaria de problematizar a fala de Matheus, com a seguinte indagação: “Será que apenas a didática é suficiente para uma formação docente de qualidade?”. Jordão (2013), quando fala sobre o letramento crítico em uma LE, destaca a importância que uma língua desempenha na constituição de um sujeito. Sendo assim, ensinar uma LE vai além de uma mera transmissão de conhecimento, configura-se na adoção de uma postura crítico-reflexiva por parte dos professores de uma LE, como o inglês (EDMUNDO,2013), transcendendo assim a visão do ensino de línguas como uma ação neutra, desprovida de questões de poder e ideologia (STREET [1995] 2014).

Observo também na microcena 2, o quão importante é a narrativa enquanto elemento autobiográfico (BRUNER; WEISSER, 1991) que auxilia na construção da identidade. Noto que, ao falar de si próprio, Matheus compreende melhor a sua identidade de professor. Ele passa de alguém que não se via capacitado para ser professor para alguém que compreende sua evolução como profissional. Essa questão é ressaltada pelos praticantes exploratórios que buscam entender suas questões ao conversarem exploratoriamente com outros praticantes – professores, colegas, etc. Por isso, Moita Lopes (2001) defende uma visão socioconstrucionista da identidade, ou seja, o mesmo entende que, a identidade é construída, e ressignificada no momento de interação.

Sobre a sua identidade do professor, Matheus coloca que ela está em constante mudança. Cardoso, Batista e Graça (2016) explicam que, essa identidade é constantemente ressignificada devido aos desafios impostos a esses profissionais pela globalização. Segundo esses estudiosos, a identidade do professor e tantas outras têm sido reconstruídas pela crise de identidade, fruto desse complexo contexto atual em que se encontra a sociedade. Tais autores afirmam que, não somente há uma crise de identidade, mas também uma crise do conhecimento. Desse modo, Oliveira, Candau e Graça (2010, p. 24) defendem uma Pedagogia Decolonial, que permita “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas”.

**6.3 Microcena 3 – Status e prestígio: saber inglês**

Optei por essa narrativa, pois os dados contidos na microcena 3 são de extrema importância para se compreender uma visão de ensino de LI no Brasil partilhada por muitos. Moita Lopes (1996) explica que, o ensino de tal idioma no país tem sido norteado por uma visão colonizada, isto é, traz um certo prestígio para as pessoas que o falam.

**Microcena 3- Status e prestígio: saber inglês**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Matheus | 1  2  3  4 | sim. foi tudo questão do inglês, assim que e é engraçado porque o inglês faz você saber outros idiomas, principalmente inglês faz, as pessoas te enxergarem de uma maneira diferente né? |
| Raquel | 5 | como assim? explica para mim, muito legal |
| Matheus | 6  7  8 | tipo assim, é eu até lembro que uma vez a gente foi num passeio da escola, e: foi pro Jardim Botânico, ai tinha vários turistas e tal |
| Raquel | 9 | quando foi isso mais ou menos? |
| Matheus | 10 | foi no último ano do Ensino Médio |
| Raquel | 11 | ah terceiro ano. |
| Matheus | 12  13  14  15 | ai, isso, eu comecei falar inglês com vários turistas, ai os professores todos bobos:” caraca ele fala inglês e tudo mais” e isso foi no decorrer assim da minha vida em várias situações |
| Raquel | 16  17 | [você percebeu meio que você meio se se, era um diferencial para você?] |
| Matheus | 18 | sim, diferencial, era algo que |
| Raquel | 19 | Você estudava em escola particular ou pública? |
| Matheus | 20  21  22  23 | era algo que em várias situações, eu sempre usei, usei não, acabou que, não foi usar, enfim, o inglês aparecia para me colocar em destaque, nas turmas do curso de inglês, |
| Raquel | 24 | então não era comum falarem inglês ao seu redor? |
| Matheus | 25 | isso, exatamente, não era comum |

Ao ler a microcena 3, fiquei bastante interessada em um evento que Matheus descreveu. Ele inicia o seu relato de vida (LINDE, 1993) afirmando que, é “[...] engraçado porque o inglês faz você saber outros *idiomas*, principalmente inglês faz, as pessoas te enxergarem de uma maneira diferente né?”. Após ler estas orações, observei o quanto o fato de saber inglês está associado a uma questão política (Moita Lopes, 1996), isto é, o conhecimento da LI está associado ao status.

Gostaria de destacar também que, antes mesmo de Matheus iniciar sua narrativa, ele faz uma avaliação externa sobre o fato que irá narrar, utilizando na linha 1 a expressão ‘*é engraçado’* que não é necessariamente engraçado. Através de tal elemento avaliativo, Matheus propõe uma reflexão sobre o evento narrado, isto é, um questionamento referente ao aprendizado de uma LE que envolve questões de poder, afetando inclusive a construção identitária dos indivíduos.

Ao continuar sua narrativa, Matheus fornece uma orientação (LABOV, 1972) contida nas linhas 6 a 8 e na linha 10. Na orientação (LABOV, 1972), Matheus fornece detalhes do evento narrado, tais como o local: Jardim Botânico, a circunstância: passeio da escola e o tempo: terceiro ano da escola. Depois, Matheus descreve ação complicadora (LABOV, 1972) transcrita nas linhas 12 a 15. Em tal ação complicadora (LABOV, 1972), Matheus utiliza-se do adjetivo ‘*bobos’* (l. 13) faz uma avaliação encaixada para explicar a reação dos professores ao terem visto o momento que ele estava falando inglês com os turistas. Ao utilizar- se de tal adjetivo, Matheus ratifica o quanto a LI é ainda um conhecimento restrito no Brasil (MOITA LOPES, 1996).

A cunho de reflexão, ainda há um espanto ao ver pessoas de origem pobre falando inglês; há um espanto na combinação entre a classe popular / estudante negro x LI. Sobre tal questão, estudiosas como Dias e Mastrella-de- Andrade (2015) compreendem que, a LI é ainda tida como um capital cultural (BOURDIEU, 1979) pertencente à elite do país. Por isso, Jordão (2013) defende um letramento crítico de LE que leve um indivíduo a transitar em espaços antes não transitados, a partir da aprendizagem de um novo idioma. Sobre esse espaço, Jordão (2013) o denomina como posição intermediária, em que um falante de uma LE, ao mesmo tempo que se afasta de sua língua materna, não encontra plenitude da LE. Apesar disso,

Aprender uma LE é abrir-se para esta outra possibilidade de estar no mundo, vivendo em um espaço híbrido produtivo, carregado de potencialidades de sentido à espera de materialização nas práticas sociais nas quais existimos (JORDÃO, 2013, p. 82).

Nas linhas 14 e 15, Matheus explica que, em diversas situações o fato de falar inglês sempre lhe conferiu um status privilegiado. Em suas narrativas, as pessoas sempre o notavam de uma forma especial. Acredito que, tal perplexidade das pessoas em relação a ele se deve por suas identidades fragmentadas (HALL, 2014), isto é, ele era negro, pobre, mas falava inglês? Assim, Matheus por ser um jovem negro que estudava em escola pública, constituía-se como um fato inusitado para os indivíduos que o viam falando inglês, conforme o próprio Matheus conclui em sua narrativa: “isso, exatamente, não era comum” (l. 25).

Ainda sobre o status da LI, gostaria de ênfase à fala de Matheus quando afirma ‘*o inglês aparecia para me colocar em destaque*’ (l. 22). É interessante, observar que, através do comentário de Matheus, parece que esse idioma possui o poder de mudar a condição de um indivíduo. Sobre o processo de letramento, Kleiman (1995) apoiada nas ideias de Graff (1979) e Ong (1982) tece considerações ao “mito do letramento” que gera expectativa nos indivíduos de que a partir do letramento, estes conseguirão uma ascensão social. É como se o letramento seja na língua materna, seja numa LE, tivesse super poderes de resolver questões sociais, quando na verdade, tais problemas são relacionados a questões governamentais e não (apenas) à educação. Furter (1967) apoiado nas ideias de Freire (1967) alerta que, não pode haver renovação pedagógica sem uma renovação da sociedade global.

**6.4 Microcena 4- Quem é esse rapaz?**

Optei por escolher a microcena 4 para a análise de dados, pelo fato de a mesma conter uma narrativa de Matheus que retrata um conflito de identidades. De modo que intitulei tal microcena como “Quem é esse rapaz?”.

**Microcena 4- Quem é esse rapaz?**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Raquel | 1  2  3  4 | por outro lado você acaba treinando mais a língua, era mais por meio de aplicativo, no sentido de construir relacionamento com pessoas de outros países, você sempre teve esse interesse desde muito novo |
| Matheus | 5  6  7 | sempre desde novo, só que quando eu consegui a independência assim, foi algo que começou a ficar muito maior, namorei uma pessoa de fora |
| Raquel | 8 | ah:,tipo assim, foi além né? da comunicação, |
| Matheus | 9 | é questão de afetividade, de fazer amizade |
| Raquel | 10 | até um relacionamento amoroso |
| Matheus | 11 | Sim |
| Raquel | 12 | caramba |
| Matheus | 13  14  15  16  17  18  19 | e engraçado indo pro lado racial que as pessoas elas, principalmente no centro do Rio, que andava com muito colega no centro do Rio. é pessoal estrangeiro, e mostrava o centro do Rio para eles. o meu estágio é lá então, ficava mais fácil, e as pessoas na rua, se assustavam muito, tinham uma reação muito, diferente assim, tipo de não entender |
| Raquel | 20 | [como você tava falando Inglês] |
| Matheus | 21  22  23 | é, eu acho que eles ficavam confusos com a minha identidade, assim, tipo, ele parece muito brasileiro, mas ele fala |
| Raquel | 24 | mas ele fala muito bem inglês |
| Matheus | 25 | mas ele fala inglês, o que |
| Raquel | 26  27 | e como funcionava você levava pessoas do estágio do estágio para:? |
| Matheus | 28 | como assim , não entendi, desculpa |
| Raquel | 29 | as pessoas do estágio, tipo quem eram essas pessoas? |
| Matheus | 30  31 | então, na realidade não eram pessoas do estágios, eram pessoas do *couchsurfing* |
| Raquel | 32 | Ah sim sim |

Antes de Matheus iniciar sua narrativa, conversávamos sobre o uso de um determinado aplicativo que ele mesmo utilizava para conhecer pessoas de outros países como está expresso nas linhas 1 a 4. Através desse aplicativo Matheus fez amizades com pessoas de outros países que estavam em viagem no Brasil, o que possibilitou aprender mais o inglês, chegando até ter um relacionamento amoroso.

Matheus ao longo da nossa conversa, aparentemente conta um evento que não necessariamente se configuraria como uma narrativa, pois não se remete a um evento específico. Embora tal, narrativa não se enquadre como padrão (GEORGAKOPOULOU, 2012), ela constitui-se como um relato de vida (LINDE, 1993). Matheus entende que tal relato de vida (LINDE, 1993) é contável, pois apesar de ser um evento recorrente em sua vida, apresenta uma carga emocional única.

Matheus nas linhas 13 a 19 expressa, seu incômodo ao perceber que quando ele estava falando inglês com indivíduos de outros países, as pessoas na rua, ficavam ‘*assustadas*’. Ao utilizar tal adjetivo Matheus faz uma avaliação encaixada. Tal fato, para Matheus é de grande valia, pois ele compreende que, as pessoas não entendem a multiplicidade de identidades (HALL, 2014). A partir da fala de Matheus, tendo-se em vista o contexto de produção em que tal situação ocorreu, interpreto que as pessoas presumem que um indivíduo negro como Matheus teria pouca possibilidade de saber e ter fluência em inglês. Logo, as pessoas fazem suposições de que ele possa ser até de outro país, e não brasileiro, conforme o próprio Matheus pontua nas linhas 21 a 23: “é, eu acho que eles ficavam confusos com a minha identidade, assim, tipo, ele parece muito brasileiro, mas ele fala”. Mas é preciso lembrar que, segundo Bastos (2005), narrativas são interpretações que fazemos de experiências vividas e essa questão pode ser trazida para o entendimento da narrativa de Matheus.

Matheus, a fim de expor sua percepção sobre a confusão a respeito da sua identidade nas linhas 21 e 22, utiliza a expressão ‘*eu acho que’* (l. 21) para indicar sua incerteza sobre esse assunto. Deste modo, ele especula que, o espanto sobre a sua identidade deve estar relacionado a suas múltiplas identidades, negro, brasileiro, de origem popular. O que é observado a partir da ação avaliativa de Matheus, ao descrever o que as pessoas supostamente estariam falando sobre a sua identidade ‘*ele parece muito brasileiro, mas ele fala*’ (l. 21 e 22).

Através da confusão em torno da identidade de Matheus, destaco que, é preciso buscar, através do ensino durante a formação docente uma valorização do indivíduo negro (RIBEIRO, 2014). É preciso que, o negro tenha o seu lugar de fala assegurado para discutir questões sobre a sua identidade (RIBEIRO, 2014), a fim de desconstruir, ou a menos minimizar essa perplexidade das pessoas ao verem um negro falando inglês, ou sobre outras distorções associadas a identidade social de raça. Para que isso aconteça, Barros (2010) advoga pelo compromisso político do professor, isto é, que o professor se torne um agente crítico. Em outras palavras, o processo de ensino como um ato reflexivo e como uma ação que está inscrita num processo sócio-histórico (BARROS, 2010).

**6.5 Microcena 5- Quem dizem que sou?**

Na microcena 5 cujo título é “Quem dizem que eu sou?”, Matheus pontua o modo como as pessoas o percebem. São indivíduos que estão no contexto onde ele circula no seu dia a dia.

**Microcena 5- Quem dizem que eu sou?**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Raquel | 1  2  3  4  5  6  7  8  9  10  11 | que tem até uma citação aqui, e eu queria que você me dissesse o que você acha disso. que diz assim, ó: “todavia ser negro no Brasil é uma condição objetiva em que a partir de um estado primeiro definido pela cor de pele e pelo passado, o negro é constantemente remetido a si mesmo e pelos outros na esfera individual de conhecimento de construção de identidade o negro em uma sociedade racista, encontra-se a mercê de condições objetivas e num imaginário coletivo com base em significações negativas fixas sobre o seu próprio grupo étnico-racial”. |
| Matheus | 12  13  14  15  16  17  18 | eu acho que isso tem tudo a ver com aquela visão de construção de identidade que a sua identidade é construída muito do que os outros veem de você e o que os outros pensam e o que os outros falam sobre você né?. então, eu acho assim, não é assim só como você se vê, é como você é visto, e isso tem muita influência. é ser negro aqui no Brasil, hoje graças a Deus ta mudando. |
| Raquel | 19 | aham, com certeza |

A microcena 5 é iniciada por mim, quando trago nas linhas 1 a 11 a citação de Schucman (2012). Após a leitura de tal citação, Matheus traz suas considerações sobre a mesma. Nas linhas 12 a 18, ele pontua que, o negro no Brasil tem sua identidade distorcida (MUNANGA, 2006)

A identidade de descrédito atribuída ao negro, é fruto de um passado histórico no Brasil que buscou naturalizar o negro como inferior (MUNANGA; GOMES, 2016). No entanto, o negro nunca aceitou a sua subjugação, o que foi comprovado através da história de luta do povo negro no país. Carone (2014) explica que, a visibilização da discussão sobre o racismo no Brasil é ainda muito comprometida pelo mito da democracia racial que advoga que, não existe racismo no Brasil. Ribeiro (2014, p.65) como tentativa desconstruir essa falsa ideia de que não existe racismo no Brasil, faz a seguinte indagação: “Quantas autoras e autores negros o leitor e a leitora, que cursaram a faculdade, leram ou tiveram acesso durante o período da graduação?”

Assim, Matheus faz a seguinte afirmação: “*a sua identidade é construída muito do que os outros veem de você*” (l. 13 e 14). Ou seja, a identidade do negro ainda é ainda é ditada pelo padrão eurocêntrico. Por isso, Souza (1983, p. 17) defende a crucialidade “da construção de um discurso do negro sobre o negro, no que tange a sua emocionalidade”. Por isso, Hooks (2017) diz que, é importante utilizar a língua como instrumento de resistência: “tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua” (HOOKS, 2017, p. 233).

Ainda sobre esta questão que envolve a construção da social identidade de raça, Woodward (2014) afirma que, o mundo é divido um sistema binário que contrapõe os indivíduos. Neste caso, brancos e negros. Os brancos recebem qualidades positivas e os negros recebem características negativas. Apesar de tal sistema classificatório, Hall (2014) explica que, a identidade é um contínuo *tornar-se*, sendo assim passível de reconstrução e ressignificação. Diante disso, Fannon (2008) explica que, diante da tentativa de categorização dos negros sobre a sua identidade é preciso que o negro se desaliene de tudo o que foi dito sobre sua identidade, e diga “ não àqueles que tentam defini-lo, uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (FANNON, 2008, p. 33)

Matheus, apesar de compreender que, muito do que se diz sobre os negros no Brasil não passa de uma identidade atribuída, é otimista, e percebe que as questões relacionadas aos estudos identitários do negro têm evoluído conforme ele aponta através da avaliação externa que faz: ‘*hoje graças a Deus tá mudando*’ (l. 18). Concordo com Matheus que muitos avanços ocorreram, sendo importante destacar que muitas dessas conquistas não teriam sido alcançadas sem a luta do movimento negro (MUNANGA; GOMES, 2016).

**6.6 Microcena 6- Quando descobri quem eu sou?**

A microcena 6 é a continuação da microcena 5. Resolvi separá-las para facilitar a compreensão do leitor e a melhor topicalização dos assuntos abordados na presente pesquisa. A microcena 6, intitulada como “Quando descobri quem eu sou”, contém a narrativa de Matheus do momento quando ele descobriu uma das suas diversas identidades (HALL, 2014).

**Microcena 6- Quando descobri quem eu sou?**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Matheus | 1  2  3  4  5  6  7  8  9  10  11  12  13  14  15  16 | porque é realmente uma construção social já que você tá tentando passar por cima, você tá tentando se enxergar, você se descobre a sua identidade. não sei você, é experiência minha, eu não, eu me descobri negro apesar de sempre, apesar de ter nascido negro, com a pele escura, com traços negrões, com cabelo crespo, mas é uma coisa assim de construção. Foi uma identidade construída e que foi algo que muito por causa da universidade e talvez se eu não tivesse entrado na universidade eu, eu não sei se eu teria a mesma consciência e por isso que eu me preocupo muito com quem tá lá fora, porque levantar esse discurso, fazer pesquisa sobre isso é muito bacana, mas quando você sai da porta da faculdade pra fora, você vê que do que adianta tudo isso , que você tem estudado, que você tem aprendido se isso lá fora, se isso não chega lá sabe. |

A identidade descoberta por Matheus, foi a referente à sua cor de pele. Nas linhas 1 a 3, Matheus explica o quanto a visão de identidade estar relacionada à construção social, isto é, como ela construída através do discurso que ocorre durante a interação (MOITA LOPES, 2003). Matheus, nas linhas 3 a 5, explica o dilema por ele vivenciado: ‘*não sei você, é experiência minha, eu não, eu me descobri negro apesar de sempre, apesar de ter nascido negro, com a pele escura, com traços negrões, com cabelo crespo, mas é uma coisa assim de construção’*. Noto que o processo de Matheus não foi fácil, pois, apesar de possuir traços fenotípicos de um negro, não se enxergava como tal. Fanon (2008, p. 27) afirma: “o branco está fechado na sua brancura, o negro está fechado na sua negrura”. Fanon (2008)afirma que, o negro precisa descobrir-se, precisa libertar-se da referência em relação ao branco e compreender sua identidade enquanto indivíduo negro.

No contexto do Brasil, Carone (2014) explica que o problema do embranquecimento é identificado no país como um problema criado pelos negros que não reconhecem sua identidade e querem assemelhar-se aos brancos. Bento (2014) afirma que o problema do embranquecimento, no entanto, foi fruto de uma série de políticas racistas fomentadas pela elite brasileira com fundamentação de teorias científicas racistas advindas da Europa. Assim, Souza (1983, p. 21 *apud* BENTO, 2014, p.54) explica que, o processo de branqueamento é entendido como “uma construção de uma identidade branca que o negro foi coagido a desejar”.

Diante de tal processo de branqueamento no qual o negro é o único convidado a pensar sobre as questões raciais, Carone e Bento (2014) defendem o conceito de branquitude que significa que não é apenas o negro que deve estar atento aos estudos raciais, mas também o indivíduo branco. Logo, o processo de Matheus se descobrir como negro constitui-se de grande valia, pois sua identidade não será mais construída a partir da referência de pessoas brancas, mas através da sua identidade de indivíduo negro. Ou seja, nesse processo de reconstrução identitária, Matheus compreende que, ele não deve mais ter uma identidade atribuída, mas sim uma identidade construída enquanto protagonista da sua própria vida, autor da sua própria história (BRUNNER; WEISSER, 1991).

É interessante perceber como a narrativa se constitui como um elemento que ajuda na ressignificação de um indivíduo (BASTOS, 2005). Tanto a trajetória de vida do Matheus quanto a minha se entrecruzou por compartilharmos experiências similares através dos nossos relatos de nossas vidas (LINDE, 1993).

Gostaria de mencionar também o poder da reflexão conjunta. Acredito que, esse trabalho conjunto é uma das consequências da Prática Exploratória que permite que os participantes da pesquisa busquem não apenas a qualidade de vida dentro de uma sala de aula, ambiente acadêmico, mas também, fora destes espaços (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004).

Matheus destaca que só adquiriu tal consciência sobre a sua identidade racial a partir do momento em que entrou na universidade conforme está transcrito nas linhas 7 a 11. Matheus acredita que, a educação tem um poder de transformação social (ZEICHNER, 2008). Por isso, ele faz um alerta dizendo que, é importante que ele tenha ganhado essa consciência, porém ele se preocupa com os indivíduos que estão fora da universidade. Acredito que Matheus se preocupa se de fato os indivíduos negros que agora têm consciência de quem são, vão compartilhar tal pensamento com os outros.

Por esta última preocupação explicitada por Matheus, acredito e defendo que a Prática Exploratória deva ser incorporada na vida de alunos, professores e no currículo de formação docente. Considerando-se que os seus princípios visam em grande parte o trabalho colaborativo e a preocupação com o outro (MILLER; MORAES BEZERRA 2015).

**6.7 Microcena 7- Como chegar lá?**

A microcena 7 trata-se de uma ideia exposta por Matheus que transformei em uma metáfora: “Como chegar lá?” Matheus nos turnos anteriores presentes na microcena 6, havia relatado que muitos indivíduos fora da universidade não conseguiam ter uma consciência do que significa ser negro.

**Microcena 7- Como chegar lá?**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Raquel | 1 | e você acha que não chega por quê? |
| Matheus | 2  3  4  5  6  7  8  9 | o acesso, eu acho que o acesso é muito restrito, o acesso à universidade, o acesso à educação de qualidade e pelo fato assim, essas coisas só têm voz onde se calou, então, se a gente realmente não chegar lá, vai ser realmente difícil eles chegarem até a gente. algumas pessoas chegam, eu cheguei, você chegou, mas agora, acho que a nossa missão é chegar lá sabe, porque, |
| Raquel | 10 | [uhum] |
| Matheus | 11  12  13  14  15  16  17  18  19  20  21 | porque as pessoas num lá acham que elas não são capazes de chegar até aqui, sabe acho que num se veem aqui, não se veem falando uma segunda língua. uma vez eu tava fazendo umas perguntas no grupo de atividades negras pelo *WhatsApp* para a minha pesquisa também, eu perguntei se eles viam assim o inglês como uma coisa distante e as pessoas falaram que sim, que meio que não se viam com aquilo dali, meio que ficavam, porque acham que é uma coisa difícil, é uma coisa que não é para elas, e eu acho que a gente tem que mudar isso. sair da esfera acadêmica |

Intrigada por tal pressuposição de Matheus, eu questionei: “*e você acha que não chega por quê?*” (l.1). Em reposta, a minha indagação, Matheus explicou que o caminho até a universidade é muito restrito e elitista. Matheus explica que, para chegar a um curso de nível superior, percorreu um caminho árduo. Dão suporte a isso teóricas como Hooks (2013) que defendem que a universidade deve se preocupar mais com as demandas sociais e ser cautelosa para não reforçar estereótipos que favoreçam a classe dominante.

Matheus explica que, em virtude da dificuldade de muitas pessoas negras entrarem na universidade, nós, que estamos dentro dela, temos que fazer a diferença, conforme ele aponta nas linhas 20, 21. Matheus ainda relembra uma situação vivenciada por ele enquanto fazia pesquisa para o seu grupo de Iniciação Científica sobre a aprendizagem da LI expressa nas linhas 13 a 19. Matheus explicou-me que, nessa pesquisa que realizou, muitos estudantes negros os quais ele entrevistou não tinham conhecimento de inglês e acreditavam que o alcance de tal conhecimento era algo muito distante de suas realidades. Assim, quando se refere ao domínio de LI, a situação parece ser ainda mais crítica do que o ingresso na universidade

Desse modo, Janks (2012) defende que é necessário que haja letramento crítico em LE. Por isso, sobre o ensino/aprendizagem de LI, Edmundo (2013) advoga que, a aprendizagem do inglês deve ter uma postura crítico-reflexiva por parte dos professores, uma vez que tal idioma se constitui como “um instrumento de subserviência dos usuários aos países hegemônicos que a têm como língua nativa” (EDMUNDO, 2013, p. 45).

Ademais, estudiosas como Hooks (2017) compreendem que ensinar é um ato político. Isso significa que, não há como dissociar o ensino das demandas sociais, o ensino do seu contexto. Pennycook (1998 *apud* SILVA, 2011) adensa a discussão que o ensino de línguas também não pode estar alheio as questões sociais que emergem em nossa sociedade. Assim, no que diz respeito ao ensino de LI associado à questão racial, Ferreira (2015) propõe o letramento racial crítico. Segundo essa autora, o letramento racial crítico no ensino de LI “pode colocar em xeque o status quo, assim como auxiliar na desconstrução de discursos racistas [...]” (FERREIRA, 2018, p.43).

Logo, a metáfora de “Como chegar lá?”, significa que, os professores devem ver um ensino como um modo de transgressão, uma prática de liberdade (FREIRE, 1967;1983). De modo que indivíduos negros não entendam mais a escola como um ambiente que reforça estereótipos (HOOKS, 2017), mas sim como um local de transformação social (ZEICHNER, 2008; HOOKS, 2017).

**6.8 Microcena 8 - A escola**

A microcena 8 expõe a visão que, Matheus possui sobre a escola e a pesquisa acadêmica. Começo a interação descrita na microcena perguntando ao Matheus, algumas questões relacionadas à escola conforme estão escritas nas linhas 1 a 4.

**Microcena 8- A escola**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Raquel | 1  2  3  4 | [acadêmica]e com o você acha que pode ir mais para luta, como pode chegar mais perto dessas pessoas que você acha que são excluídas desse processo de aquisição de segunda língua? |
| Matheus | 5  6  7  8  9  10  11  12  13  14 | eu acho que a escola que é o lugar que consegue reunir todo mundo, acho que a escola é o principal meio de inserção mesmo, não inserção, mas o principal meio de você apresentar essa ideia de que as pessoas possam conhecer e se identificar , e a partir disso ai , começarem a se enxergar de uma maneira diferente e vê outras possibilidades . assim, a mídia, também, mas eu também não sei como a gente via chegar também na mídia. mas eu acho assim que a escola é o ponto principal. É algo que me motiva na licenciatura. é isso. |
| Raquel | 15 | é essa questão. |
| Matheus | 16  17  18  19  20  21  22  23  24  25  26  27  28 | Por isso, que eu fico muito triste assim com a academia. eu acho muito legal a pesquisa que você faz, a pesquisa que eu faço com Isabel, várias pesquisas que têm aqui sobre relações raciais e tal , mas o que me deixa meio assim triste, é saber que que assim , talvez isso não, isso pode ser uma coisa sem a gente perceber . A gente não faz por mal, mas talvez é uma coisa que fique aqui dentro. ai assim, o acesso e tal, quem vai ler a minha pesquisa, assim, uma pessoa que não tem educação, ela nunca vai querer ler sobre isso. por isso, a importância do professor- pesquisador, do não só pesquisador, apesar de eu amar pesquisa , as vezes eu só querer ser pesquisador. |
| Raquel | 29 | mas como sermos práticos, né? |

Ao responder minha indagação, Matheus nas linhas 5 a 14 afirma que, a escola tem o poder de evitar a exclusão de pessoas do processo de aquisição de segunda língua e que, ao mesmo tempo, aproximar as pessoas umas das outras, rompendo assim visões distorcidas que os indivíduos têm do outro e de si mesmas. Ele percebe a escola como uma prática de liberdade; uma escola que ensina a transgredir conhecimentos pré-estabelecidos, e tem um potencial transformador (HOOKS, 2017).

Matheus, ao perceber esse potencial de justiça social da escola, do sujeito compreender-se e agir (ZEICHNER, 2008), vale-se de diversos verbos que carregam tal significado semântico como: “conhecer” (l. 9), “se identificar” (l. 9), se enxergar (l.10), “vê outras possibilidades” (l.10). Tal postura de Matheus sobre a escola alinha-se aos princípios da Prática Exploratória que busca não solucionar problemas, mas a reflexão conjunta sobre o contexto educacional que se está inserido (HANKS, 2007), podendo ou não haver mudanças, buscando transformação pela construção de entendimentos (MORAES BEZERRA, 2007; MORAES BEZERRA, RANGEL, RIBEIRO, 2017).

Conforme está transcrito nas linhas 16 a 28, Matheus expressa sua frustração em relação à pesquisa dentro da universidade. Matheus usa duas vezes o adjetivo ‘triste’ (l. 16 e l. 20) para descrever o que sente quando nota que a pesquisa da universidade muitas vezes não transcende as paredes da instituição. Matheus também diz que, a pesquisa é uma iniciativa ‘legal’ (l. 17), isto é, faz uma avaliação encaixada, mas que não parece surtir efeito no dia a dia. Por isso, Matheus nas linhas 22 e 23 diz que “a gente não faz por mal, mas talvez é uma coisa que fique aqui dentro”, ou seja, é preciso que a pesquisa esteja conectada a sociedade. Por isso, Gomes (2002) defende que, para que a pesquisa se torne relevante, é preciso que haja uma integração da pesquisa com experiências no âmbito escolar, acadêmico e não escolar. Ou seja, Gomes (2002) advoga que, professores desenvolvam uma escuta mais atenta aos seus alunos, e acredito que isso deva se estender também a atitude de pesquisadores em relação aos participantes de sua pesquisa. Tal escuta atenta também está conectada com os princípios da Prática Exploratória que busca valorizar todas as vozes de uma pesquisa (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013, p. 21). Talvez Matheus não tenha percebido que, ao construir a pesquisa e a escuta pela proposta da Prática Exploratória, as pessoas não eram informantes, mas, como aponta Moraes Bezerra (2007, 2011) pessoas pensando suas questões e suas vidas que dialogavam com o seu foco de pesquisa e preocupação social. Ele pode não ter perspectiva dos possíveis efeitos que os encontros causaram em cada um.

Por essa lacuna que há entre a pesquisa acadêmica que não inclui e a sociedade, é que teóricos como Denzin (2006) defendem a pesquisa através do viés qualitativo, de modo que a pesquisa aproxime os pesquisadores e os pesquisados, e que haja uma contribuição interdisciplinar na pesquisa (MOITA LOPES, 2006), de modo que a mesma possa se tornar mais relevante na sociedade tão complexa que vivemos. A pesquisa que Matheus busca e que nós fazemos é qualitativa. Ela visa as demandas sociais. Além disso é uma pesquisa através dos princípios colaborativos da Prática Exploratória, buscando a integração entre os participantes de modo que todos exerçam sua agência (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004).

Ademais, Matheus na linha 26 reforça a importância do professor-pesquisador. Segundo Miller (2009), a Prática exploratória busca a integração entre ensino, aprendizagem e pesquisa, isto é a valorização do professor enquanto pesquisador, e não apenas como um mero transmissor de conhecimento. Tanto alunos como professores são mais do que folhas em branco, por isso devem romper com a concepção do conhecimento puramente cumulativo, desprovido de reflexão (FREIRE, 1983).

**6.9 Microcena 9- O contexto faz a diferença**

A microcena 9 aborda a questão de como o contexto influencia o ensino. Matheus inicia a presente narrativa nas linhas 1 a 7, expondo sua percepção sobre o que significa ser um professor negro em um ambiente elitizado e o que significa ser um professor negro num ambiente cujo poder aquisitivo dos estudantes é menor.

**Microcena 9- O contexto faz diferença**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Matheus | 1  2  3  4  5  6  7 | E eu acho engraçado que varia do contexto também, ah você ser um professor negro de inglês em cursinho, falar inglês, sei lá em situações específicas não tem tanto peso do que sei lá você falar inglês num-. eu sempre falo dessas questões de bairro, porque eu tive muito conhecimento a esses bairros da zona sul do Rio como tinha amigos que eu conhecia |
| Raquel | 8 | Uhum |
| Matheus | 9  10  11  12  13  14  15  16 | de países, eu achava estranho o fato, a maneira como as pessoas olhavam para mim, porque eu tava falando inglês com eles, porque as pessoas viam que eu era daqui, assim pelo meu jeito e tal, que conhece e tal, mas achava estranho. e até perguntavam assim, se eu era de fora também, e isso também acontece com amigos meus que negros que, é acho que é de fora que não é daqui, sabe? |
| Raquel | 17 | Varia de contexto para contexto |
| Matheus | 18 | É, varia muito |
| Raquel | 19  20  21  22  23  24 | É muito interessante essa questão que você falou, questão né, de um professor negro de inglês em um local, e o mesmo professor de inglês em outro local. Eu por exemplo já ensinei em tanto em regiões mais simples como São Gonçalo, mas também em S (em lugares elitizados) |
| Matheus | 25 | E você sentiu muita diferença? |
| Raquel | 26  27  28  29  30  31  32  33 | Para mim, eu até decidi começar a estudar isso, porque eu senti um impacto né? Antes a minha temática do mestrado era totalmente diferente. E eu nunca tinha sentido, racismo no meu trabalho, porque como eu falei eu dei aula em vários cursos da região periférica. Nossa sempre fui bem tratada, mas quando eu fui dar aula, é em regiões cujo o poder aquisitivo era maior. |

Gomes (2002) explica que, o corpo negro tem sido estereotipado ao longo dos anos na sociedade brasileira, em virtude de questões históricas. Assim, o professor negro enfrenta desafios que dizem respeito a sua imagem (SILVA, 2011). Matheus justifica seu pensamento sobre sua cor de pele interferir sobre pré-julgamentos sobre quem ele é, quando afirma nas linhas 9 a 13, que apesar dele ser brasileiro, as pessoas não conseguiam enxergá-lo como tal, pois ele tinha domínio da LI.

Após Matheus tecer suas observações, complemento sua fala nas linhas 19 a 24, o informando que estou de acordo que o professor negro de inglês tem muitas vezes sua posição questionada pela sua cor de pele (SILVA, 2011). Digo isto, pois eu mesma vivenciei tal situação, quando narro nas linhas 26 a 33 que senti um choque muito grande quando mudei o contexto de ensino, isto é, a mudança de local de trabalho, de lugares menos elitizados para locais cujo nível econômico dos alunos era maior.

Realizo uma avaliação encaixada quando uso o verbo ‘senti’ (l. 27) seguido do substantivo ‘impacto’ (l.27), além do uso do advérbio ‘nunca’ (l.28). Através destes recursos avaliativos, narro o meu ponto sobre a experiência que tive como professora de inglês em escolas da periferia em oposição a escolas de elite. Faço outra avaliação encaixada quando uso a expressão ‘fui bem tratada’ (l.21), o que indica que gostava de trabalhar em tais contextos de ensino. Porém quando, refiro-me a minha experiência em escolas mais elitizadas, uso a conjunção adversativa, ‘mas’ (l. 31), o que assinala que eu não gostava deste tipo de instituição. De modo, geral, através dessas avaliações, narro que em ambientes elitizados, acabei sofrendo racismo, o que nunca havia acontecido comigo em escolas em locais periféricos.

Explico também nas linhas 26 a 33 que em virtude do impacto que sofri por ser uma professora negra de inglês em ambientes elitizados, decidi mudar o tema do meu projeto de mestrado. Assim, após ter vivenciado algumas experiências que me fizeram refletir sobre o que significava ser uma professora de inglês em tais contextos, decidi estudar a formação docente do professor negro de inglês. Deste modo, argumento nas linhas 26 a 33 a relevância da pesquisa como forma de resistência, como forma de empoderamento (MUNANGA; GOMES, 2016).

Alinho-me à perspectiva da Prática Exploratória de que a pesquisa deve ser fruto de questões que emergem em sala de aula, isto é, os *puzzles* (MORAES BEZERRA, 2007). Deste modo, a pesquisa se torna frutífera, para todos os participantes envolvidos e acaba por gerar uma contribuição social (MOITA LOPES, 2006).

**6.10 Microcena 10- Empoderamento**

Intitulei a presente microcena como “empoderamento”, pois vi nela, de fato, momento de reflexão mútua que nos permitiu visualizar o quanto a pesquisa assim como o ensino podem servir para a justiça social (ZEICHNER, 2008).

**Microcena 10- Empoderamento**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Matheus | 1  2 | então, eu sinto muito isso, sempre que eu vejo você, Gabi que é uma irmã de uma amiga minha |
| Raquel | 3 | Hum |
| Matheus | 4  5  6 | que é da mesma cidade que eu, eu me sinto muito inspirado, pela forma, assim, porque quando é, eu entrei na universidade |
| Raquel | 7 | Não tem referência |
| Matheus | 8  9  10 | É, eu achava assim, ah num que eu não achasse que não era legal fazer o curso, o mestrado, mas hoje eu já tenho uma visão diferente |
| Raquel | 11 | Ah tomara que faça |
| Matheus | 12 | Em nome de Jesus |
| Raquel | 13 | Você mudou muito, mas continua falando. |
| Matheus | 14  15  16 | Sim, mudei muito e eu vejo isso, antes, no começo. Eu achava muito legal, mas eu não me enxergava de maneira nenhuma. Não via um caminho como chegar até ali |
| Raquel | 17 | Até o mestrado. Era quase que impossível |
| Matheus | 18  19  20  21  22  23  24  25  26 | Era algo que não me pertencia, deve ter pessoas que têm condições melhores, mas tempo, enfim. Deve ter uma vida totalmente diferente da minha. Até que eu fui conhecendo a história de vida de cada um e vendo vocês as pessoas que tão começando agora. Eu tô vendo que é algo que depende da minha força de vontade mesmo e assim, tudo é possível. Assim, as coisas hoje em dia, graças a Deus né? Por mais que a gente reclame que tem coisas que não tem tanto acesso assim |
| Raquel | 27 | Uhum |
| Matheus | 28  29  30  31  32  33 | É, algumas coisas do acesso estão mais fáceis. Então assim, se eu tenho oportunidade de-. Claro que para mim, pode ser mais difícil que para outras pessoas chegar até lá, mas ainda assim é possível chegar. Por que não ir? Por que não dar o primeiro passo? Por que não começar a escolher alguma coisa, eu penso assim. |
| Raquel | 34  35  36  37 | e como? E como? é incrível né, como na universidade, permitiu, é quase como se fosse uma formação docente contínua, não é uma formação docente formal, porque a gente aqui ta se encontrando, formal e informal, né? |
| Matheus | 38 | Aham |
| Raquel | 39 | Porque assim, eu não sou sua professora, nada |
| Matheus | 40 | Sim |
| Raquel | 41  42  43  44  45  46 | as como, uma colega de trabalho e a gente literalmente como o título da minha dissertação fala, é unindo forças. A gente une forças um com outro para acreditar que a gente pode ir mais longe, para acreditar que aquele lugar que diziam que era, que não era para gente. é para gente sim |
| Matheus | 47 | Sim |
| Raquel | 48 | Né? |
| Matheus | 49 | Exatamente |
| Raquel | 50  51  52  53  54 | Então, como é importante esse processo de, durante a formação docente, né? Como é importante, a gente refletir sobre a questão racial. Por isso, que a professora Isabel sempre conversa comigo: “Raquel, a educação não pode ser neutra |
| Matheus | 55 | Uhum |
| Raquel | 56  57  58  59  60 | Porque você não pode desvincular questões tão importantes como os estudos raciais da nossa formação docente. E eu, por exemplo, estudava aqui, né. Eu fiz Letras Português/ Inglês. Eu nunca tive nada relacionado a questão racial né? |

Matheus, na linha 5, utiliza o adjetivo “inspirado” para se referir a como me senti ao ver outras pessoas negras empoderadas. Matheus, nas linhas 1 e 2, afirma que, a convivência comigo e com outra amiga, o fez enxergar um diferente horizonte em relação aos seus objetivos profissionais.

Matheus ao longo da microcena usa diversos elementos linguístico-discursivos para expor seu ponto de vista sobre o seu futuro acadêmico. Na linha 14, Matheus utiliza o verbo ‘*mudei*’ junto com o advérbio ‘*muito*’. Matheus, adiciona utiliza uma dupla negação ‘*não me enxergava de maneira nenhuma*’ (l. 15 a 16), associada a conjunção coordenada adversativa, ‘mas’. Na linha 18, ele afirma, ‘*Era algo que não me pertencia*’, e novamente usa uma negação para falar de si mesmo. Ele utiliza tais recursos avaliativos para expressar seu novo ponto de vista, isto é, ele acredita que é capaz de futuramente fazer uma mestrado conforme exposto nas linhas 8 a 10 ‘*É, eu achava assim, ah num que eu não achasse que não era legal fazer o curso, o mestrado, mas hoje eu já tenho uma visão diferente*’.

Além disso, linhas 20 a 26, Matheus acrescenta a importância dos relatos de vida de outras pessoas negras para a sua ressignificação da sua identidade profissional (LINDE, 1993; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016). Agora, Matheus compreende que é capaz de assumir novos rumos profissionais através de sua ‘*força de vontade*’ (l. 23) e faz uma avaliação encaixada que demonstra o quão mudado ele está ao afirmar ‘*tudo é possível’* (l.23).

Tanto a Prática Exploratória (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004) quanto o ensino transgressor proposto por Hooks (2017) são construtos teóricos que defendem o trabalho mútuo nas instituições educacionais e no ato de pesquisar. Através desse trabalho conjunto, os indivíduos conseguem se desenvolver por meio da reflexão.

Por isso, nas linhas 34 a 37 defendo a formação docente contínua (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004). Além disso, nas linhas 41 a 46 justifico o título do meu trabalho “unir forças”, pois acredito que através de uma escuta pedagógica (MORAES BEZERRA, 2007), tanto o ensino quanto a pesquisa podem ser intensificados.

Como última consideração referente à microcena 10, gostaria de destacar o lembrete que fiz nas linhas 57 a 60. Ainda é preciso que haja mais estudos sobre a questão racial na formação docentes, que mais autores negros sejam lidos e disseminados dentro da universidade (HOOKS, 2017). A partir desse contradiscurso é que a identidade do negro pode ser ressignificada (HALL, 2014; WOODWARD, 2014), gerando outras possibilidades identitárias.

**6.11 Microcena 11- Palavras finais**

A microcena 11 cujo título é “Palavras finais” como uma autobiografia (BRUNER; WEISSER, 1991) na qual eu me inscrevo na presente pesquisa. Nessa microcena acabo por fazer um relato de vida (LINDE, 1993) da minha trajetória enquanto professora negra de inglês.

**Microcena 11- Palavras finais**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Raquel | 1 | O que significa ser uma professora [negra de inglês?] |
| Matheus | 2 | [negra] |
| Raquel | 3  4  5  6  7  8  9  10  11  12  13  14  15 | [negra de inglês?]. Porque não é só ser professora, mas você é, falar outra língua e qual é o impacto disso, e antigamente, eu pensava muito. Ah será que isso é coisa da minha cabeça. Eu olhava assim, para a universidade e me sentia muito sozinha, porque eu via poucos colegas negros é na minha turma falando inglês, e poucos assumindo posições de destaque, depois da faculdade. Então, os poucos colegas negros que entraram comigo na minha turma né? de inglês, é para se tornarem professores de inglês, alguns deles nem se formaram, e outros nem chegaram a assumir uma posição de destaque. Então, as coisas estão mudando e:, mas ainda assim, num é fácil |
| Matheus | 16 | um processo( ) |
| Raquel | 17  18  19  20  21  22  23 | É, assim, nossa muito é muito interessante, porque a gente realmente está unindo forças para entender quem a gente é, e parece que é uma coisa assim que é, eu “fiquei muito impressionada com suas falas, né? Raquel, essa pesquisa, vai ser pro quê?” e , é interessante, ver o potencial de uma conversa , de que, pode mudar nossa vida né? |
| Matheus | 24 | Com certeza |

Começo a microcena com o questionamento “O que significa ser uma professora negra de inglês?” (l. 1). Tal questionamento foi o que me impulsionou a iniciar a presente pesquisa, mas ele está um pouco diferente do meu *puzzle* inicial “Por que me sinto tão desafiada ao dar aulas de língua inglesa por ser uma professora negra?” Acredito que a alteração do *puzzle* seja fruto da evolução da minha identidade não só como professora de inglês, mas como mulher negra.

Conforme havia exposto na Microcena 9, após vivenciar alguns momentos críticos em determinados contextos educacionais, percebi o quanto minha posição enquanto professora negra de inglês era questionada.

Foi um processo muito dolorido perceber que as minhas múltiplas identidades (HALL, 2014; WOODWARD, 2014) como mulher, negra, professora, de origem do subúrbio podiam influenciar no modo como os meus alunos mediam a qualidade das minhas aulas. Por isso, por meio do viés reflexivo oferecido pela Prática Exploratória (MORAES BEZERRA,2007) decidi buscar uma melhor qualidade de vida, através da busca por entendimentos de tal situação.

Hooks (2017) afirma que, a pesquisa a curou de muitas situações de preconceito que enfrentou na escola e na universidade. Alinho-me a tal teórica e posso também dizer que vi na pesquisa um lugar de cura através da reflexão, conforme está exposto nas linhas 17 a 23, quando reconheço o potencial de uma conversa. Ademais através da presente pesquisa pude auxiliar na co-construção de conhecimento com meu colega de profissão Matheus.

Ademais, nas linhas 3 a 15 narro a solidão que sentia nos espaços em que eu transitava, através o uso de adjetivos como ‘sozinha’ (l. 7), assim como o uso do advérbio ‘muito’ (l. 7) para enfatizar esse adjetivo, a repetição da expressão ‘poucos colegas negros’. Faço através de tais recursos avaliativos uma avaliação sobre a minha trajetória acadêmica. Tive poucos colegas negros, e apenas uma professora universitária negra. Porém, faço das palavras de Matheus as minhas é ‘um processo’, e se faz necessário reconhecer os avanços que já ocorreram como as conquistas referentes a leis que criminalizem a discriminação racial e as ações afirmativas como um meio de reparar os danos causados aos negros ao longo da história no Brasil. Por isso, mais uma vez reforço a importância da presença de intelectuais negros nos espaços acadêmicos conforme Hooks (1995, p. 466), uma vez que não se deve “jamais pensar no trabalho intelectual como de algum modo divorciado da política do cotidiano”.

Por último, gostaria de destacar a minha fala na linha 21 ‘*Raquel, essa pesquisa vai ser pro quê’*? Essa pesquisa servirá para o empoderamento de professores negros de inglês que muitas vezes sentiram o peso do estigma da cor da sua pele em seu contexto de trabalho (CANAGARAJAH,1999 *apud* FERREIRA, 2015). Mas, acima de tudo servirá para a construção de diálogo entre professores negros e brancos para que possam unir forças, a fim de que o ensino de LI seja relevante, reflexivo e atento a questões sociais como os estudos raciais.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1983, p. 93).

**7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*A prática reflexiva pode levar os envolvidos a construir práticas docentes e identidades dos envolvidos em outras bases mais alinhadas à perspectiva da ética, do respeito, do coleguismo, do desenvolvimento de todos.*

MORAES BEZERRA (2015)

O presente trabalho possibilitou-me a enxergar a minha posição enquanto mulher e professora negra de inglês de outra forma. O meu *puzzle* inicial: “Por que me sinto tão desafiada ao dar aulas de língua inglesa por ser uma professora negra?”, fez me perceber depois de algumas leituras, o quanto o povo negro no Brasil desde o tempo da escravidão, resistiu (MUNANGA; GOMES, 2016).

Ao estudar sobre a História de luta de mulheres e homens negros no Brasil, observei quantos progressos foram alcançados pela população negra, desde lutas durante o período da colonização, como a revolta do Quilombo e a revolta dos Malês, até ao o período pós-abolicionista marcado por eventos como a revolta da Chibata (MUNANGA; GOMES, 2016). Ser negro no Brasil, de alguma forma, sempre significou resistir.

Após compreender um pouco da história de luta dos negros no Brasil que por muito tempo foi silenciada, procurei estudar as conquistas do movimento negro. Sendo uma das vitórias mais significativas ao meu ver, a aprovação da Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História Afro-Brasileira no ensino público e privado (RIBEIRO, 2014). Digo isso, pois, ao ensinar a História do povo negro no Brasil, o homem negro ganha referência dos seus antepassados, e pode compreender que, a sua identidade não precisa ser mais entendida à luz da História eurocêntrica, mas sim na relação com e na referência à dos seus ancestrais que nunca aceitaram a escravidão (MUNANGA; GOMES, 2016).

Diante desse passado histórico que tentou apagar a história do povo negro, como a escola deve se posicionar? Na presente pesquisa, busquei, através de ideias advindas de autores como Freire (1967; 1983) e Hooks (2013;2017), perceber a educação como prática de liberdade, na qual a reflexão e a transformação caminham de mãos dadas. Ou seja, uma perspectiva de LC que a escola não deve reforçar estereótipos, mas sim desconstruí-los, em especial aqueles referentes à questão racial, foco do meu estudo (FERREIRA, 2015).

Segundo Janks (2012) é preciso que, o professor de línguas leve os seus educandos a perceberem a língua enquanto discurso que age na representação dos sujeitos e da sociedade. Dessa forma, Edmundo (2013) defende que, o ensino de LI em especial, deve ser passado por uma postura crítico-reflexiva dos professores. Isto significa, que esse idioma não deve ser desconectado das questões de poder e de ideologias existentes no mundo atual, como temáticas importantes tais como o racismo no contexto brasileiro (FERREIRA, 2018).

Assim, procurei entrelaçar a temática do Letramento Crítico Racial em LI à formação docente. Através de estudiosos, como Zeichner (2008) pude compreender que, os professores devem ser formados para a justiça social, ou seja, os educadores devem estar atentos às questões sociais que estão inevitavelmente atreladas ao ensino.

O que quer dizer, que os professores devem ter autonomia no seu fazer docente. É preciso desconstruir a visão de professores como meros transmissores de conhecimento. Alinho-me a Giroux (1997), quando este convida os professores a se tornarem intelectuais. No que tange em especial à formação de professores negros de inglês, trago a contribuição de Ferreira (2015), que fundamentada nas ideias de Canagarajah (1999) advoga pelo empoderamento desses profissionais através da desconstrução da idealização de tal segmento profissional. Isto é, que este espaço profissional, é ocupado apenas por profissionais brancos, falantes nativos da LI. É importante que, durante a formação docente seja discutido o estigma enfrentado por muitos professores negros de inglês (FERREIRA, 2015).

Não posso deixar de mencionar que a Prática Exploratória foi o fio condutor pelo qual busquei associar as considerações a respeito da formação docente, pois, através do seu viés ético-reflexivo (MORAES BEZERRA, 2007) pude compreender que agir para entender é vital no fazer docente. Isto significa que como professora negra de inglês, foi a inquietação no meu fazer docente que me levou à presente pesquisa e fez me compreender que sem reflexão não há ensino.

Em linhas gerais, depois de tecer considerações sobre a história do povo negro (capítulo 1), o letramento (capítulo 2) e a formação docente (capítulo 3), trouxe questões relacionadas a identidade do professor negro de inglês através dos estudos da narrativa. Utilizei-me das ideias sobre identidade de estudiosos como Hall (2014) e Woodward (2014), o que me levou a compreender a natureza fragmentada e múltipla da identidade. Além disso, pude entender que narrar ajuda-nos a construir quem somos e quem o outro é (BASTOS, 2005). Por último, fiz comentários sobre a importância da experiência no processo de ensino como modo de fortalecer identidades, em especial, a identidade racial (FERREIRA, 2015; HOOKS, 2017). Por fim, no que tange à formação do professor negro de inglês, compreendi que, as narrativas autobiográficas são um modo de empoderar esses professores (FERREIRA, 2015), uma vez que “as histórias expressam nosso senso de ser” (LINDE, 1993, p. 3).

Quanto à metodologia, alinhei-me a autores da Linguística Aplicada como Moita Lopes (2006) e Pennycook (2006), que compreendem que, a transdisciplinaridade é vital na relação entre a linguagem e as questões existentes nesse mundo complexo em que vivemos. Também, apropriei-me das contribuições de estudiosos da Pesquisa Qualitativa como Fine e Weis et al. (2006) que compreendem a responsabilidade social envolvida no ato de pesquisar. Além disso, também utilizei contribuições da Prática Exploratória que compreende que, o ato de pesquisar deve levar em consideração não apenas a visão do pesquisador, mas também a dos participantes (MILLER; CUNHA, 2009), além de ser uma abordagem educacional que propõe a integração entre ensino, aprendizagem e pesquisa (MILLER, 2015).

Apesar de estar me colocando na primeira pessoa nessa pesquisa, a pesquisa foi fruto do trabalho em conjunto com Matheus. Através de suas contribuições, pudemos construir significados referentes as nossas identidades, em especial, à identidade de professores negros de inglês. Nos dados analisados, pudemos perceber o quanto nossas vidas de fato se entrecruzaram em diversos aspectos, sendo o principal ponto em comum a questão racial e de que modo essas semelhanças nos auxiliaram na busca de entendimentos sobre quem somos.

Foi muito significativo, ouvir cada contribuição de Matheus nas narrativas e poder compreender que esse trabalho será de relevância social. Termino, a presente consideração final afirmando que, de fato como o título propõe, juntamente com Matheus pude unir forças para a melhor compreensão da construção identitária no processo de formação docente.

Por isso, trago as a palavras do Matheus como modo de concluir esse trabalho que teve tanto impacto sobre quem eu sou e certamente terá impacto sobre os futuros leitores. A educação de fato liberta, obrigada Matheus!

*Ter a oportunidade de participar da pesquisa da Raquel e ser entrevistado por ela foi uma oportunidade muito construtiva. No decorrer das nossas conversas, pude refletir mais sobre as questões que me intrigam e consegui ter mais entendimento de coisas que até então não eram tão compreendidas. Acredito que ao colocar pra fora os meus pensamentos respondendo às perguntas é algo libertador, pois, verbalizar minhas reflexões internas faz com que elas criem forma e sentido para mim.*

*É incrível ver como as questões relacionadas à identidade negra estão muito conectadas com a minha profissão. De certa forma, isso é surpreendente pra mim. Mas, ver que podemos construir essa relação de forma saudável e positiva me dá ânimo para continuar. Eu acredito na educação que liberta e transforma, e, este trabalho mostra o caminho em que a nossa educação está sendo construída, além de nos levar a reflexões que talvez nunca foram feitas anteriormente.*

*Agradeço pela oportunidade de compartilhar algumas vivências e espero que elas possam contribuir positivamente para a pesquisa, crendo que o resultado da mesma é a reflexão sobre o assunto que nos leva ao caminho de entendimentos. Sendo professor, aluno, diretor, limpador de chão ou qualquer outra coisa, eu continuo sendo negro, e foi bom saber que não estou sozinho nessa jornada.*

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AKKERMAN, S. F.; MEIJER, P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. **Teaching and Teacher Education**, Philadelphia: Elsevier, v. 27, n. 2, fev. 2011.

ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. In: Ellis, Rod(ed.) ***Language Teaching Research***. London: Arnold, v. 7, n. 2, 2003.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*.* From Teaching Points to Learning Opportunities and Beyond. **TESOL QUARTELY**, v. 39, n. 1, mar. 2005.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Six Promising Directions for Applied Linguistics. In: GIEVE, S., MILLER, I. K. (orgs.). **Understanding the Language Classroom**. Hampshire: Palgrave, Macmillan, p. 11-17.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. *The real value of research as a process, paper presented online in the Exploratory Practice Event*. Rio de Janeiro, Brazil, nov.2016.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

ALLWRIGHT, D; HANKS, J. **The Developing Language learner: An Introduction to Exploratory Practice**. Palgrave Macmillan, 2008.

ALLWRIGHT, D; MILLER, I. **Working to understand classroom life through exploratory practice**. Lancaster: University of Lancaster, 2002, handout.

ANDREOTTI, V. et al. **Critical Literacy**: a brief introduction. Livreto. British Council Brasil, 2006.

ANDREOTTI, V.; JORDÃO, C. M. **Programa de capacitação em língua inglesa para professores da rede pública estadual do Paraná**: da capacitação à formação. XIV Congresso de Leitura. Campinas, 2003.

APTHEKER, H. **A Documentary History of the Negro People in the United States**, New York: The Citadel Press, 1951.

AUSTIN, R. “The black community”, its lawbreakers and a politics of identification. **Southern California Law Review**, v. 65, n. [S.I.] 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec,1991.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H (Orgs*.).* **Emoções, reflexões e (Trans)for(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*.* Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada v. 5**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BARROS, S. M. de. Formação crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social. In: BARROS, Solange Maria de; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia. (Orgs). **Formação crítica de professores de línguas**: Desejos e Possibilidades. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Brancos e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais- uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**. v.3, n.2, mai./ago. 2005.

BELL, L.A. Telling Tales: what stories can teach us about racism. **Race, Ethnicity and Education**, v. 6, n.1, 2003.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo***.* Estudos de branquitude e branqueamento no Brasil. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **ELTED**, v. 11, n. [S.I.], 2008.

BENDLE, M. F. The crisis of “identity” in high modernity. **British Journal of Sociology**, London: London School of Economics and Political Science; Routledge Journals, v. 53, n. 1, mar. 2002.

BOLIVAR, A. The initial training of secondary school teachers and their professional identity. **Estudios Sobre Educacción**, Navarra: Universidad de Navarra; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, n. 12, v. [S.I.], 2007

BOURDIE, P.; PASSERON, J. C. **Reproduction in Education, Society and culture**. London/ Beverly Hills, CA: Sage Publications,1977.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Distinction: A Social Critique of the judgement of Taste**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1979.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011**. Língua Estrangeira Moderna. Anos finais do ensino fundamental: Brasília, 2011.

BRUNER, J.; WEISSER, S. A invenção do ser: autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Org.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Subversive Identities, Pedagogical Safe Houses, and Critical Learning. In: NORTON, B. & TOOHEY, K. (orgs.), **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. TESOL at Forty: What are the issues? **TESOL QUARTELY**, v. 40, n.1, mar., 2006.

CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A.B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 65. abr./jun. 2016.

CARONE, I**.** Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo**. Estudos de branquitude e branqueamento no Brasil. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARONE, I., BENTO, M. A S**. Psicologia Social do Racismo***.* Estudos de branquitude e branqueamento no Brasil. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo, Selo Negro, 2000.

CASTELLS, M. **The power of identity**. 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 1997.

CHOULIARIKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity:** Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh University Press, 1999.

COLLINS, P. H. Comentário sobre o artigo de Hekman “Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited” Onde está o poder? **Signs**, v. 22, n.2, 1997 [tradução de Juliana Borges].

COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON. A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n.1, 2001.

CRESWELL. J. M. **Research design: Qualitative and quantitative approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

CUGOANO, O. **Thoughts and sentiments on the evil and wicked traffic of the slavery: and commerce of the human species, humbly submitted to the inhabitants of Great Britain**. London [S.I.]. Disponível em: <http://quod.lib.umich.edu/e/eccodemo/K046227.0001.001?rgn=main;view=fulltext>. Acesso em: 27.09.18

DAVIS, A., 1944- **Educação e Libertação: a perspectiva de mulheres negras**; tradução Heci Regina Candiani. – 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2018.

DENZIN, N. K. Introdução. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens/ DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. S.; tradução Sandra Regina Netz. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS; R. S. D; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Narrativas de professores: identidades sociais de raça e classe no processo de ensino-aprendizagem de inglês. In: FERREIRA, A. J. **Narrativas autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

DIMAGGIO, P; MOHR, J. Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of US High School Students. **American Sociological Review**, v. 47, n. 2, 1982.

DOUGLASS, F. **The Life and Times of Frederick Douglas**. New York, London, Collier- Macmillan, [1881]1962.

DOUGLAS, M. **Purity and danger**: an analysis of pollution and taboo. London, Routledge, 1966.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

DU BOIS, W.E.B. **Black Reconstruction in America: an Essay toward a History of the Part Which Black Folk Played in the Attempt to Reconstruct Democracy in America, 1860-1880**. New York: Oxford University Press, 2007. Print.

EDMUNDO, E. S. G. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública - planos e práticas nas tramas da pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Fator, 1983.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **Pele Negra, máscaras brancas.** / Frantz Fannon; tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARBER, N. K. *Conducting Qualitative Research*:A Practical Guide for School Counselors. ASCA, 2006.

FAURÉ, G. A constituição da interdisciplinaridade: barreiras institucionais e intelectuais. **Tempo Brasileiro**, v. 108, n. [S.I.], 1992.

FERREIRA, A. J. **Addressing 'race'/ethnicity in Brazilian Schools: a study of EFL teachers**. (PhD thesis). University of London - Institute of Education, London, 2004.325 p.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Formação de Professores, Raça/Etnia**: Reflexões e Sugestões de Materiais de Ensino em Português e Inglês. Cascavel: Editora, Assoeste, 2010.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de Língua Inglesa. **Revista da ABPN**. v. 6, n. 14, jul./ out. 2014.

FERREIRA, A. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Educação Linguística Crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, R. R., SILVESTRE, V. P. V., MÓR, W. M. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018. recurso digital.

FERREIRA, S. A.; FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça e formação continuada de professores de Língua Inglesa**. Dossiê Relações Étnico-Raciais e Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015, p. 755- 769.

FINE. M.; WEIS, L.; WESEEN, S.; WONG, L. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: Denzin, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. S.; tradução Sandra Regina Netz. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

FINGERET, A. Social Network: A New Perspective on Independence and Illiterate Adults. **Adult Education Quarterly**, v. 33, n. 3, 1983.

FOUCAULT, M. **Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977.** New York, NY: Pantheon books, 1980

FRASER, C; GASKELL, G. **The social psychological study of widespread beliefs**. Oxford; New York: Oxford University Press; Claredon Press, 1990.

FREIRE COSTA, J. A questão do sentido em psicanálise. In: BEZERRA. B.; PLASTINO, C. A. **Corpo, afeto e linguagem: a questão do sentido hoje**. Rio de janeiro: Marca d’Água, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**-Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**, 13º ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Apresentação. In: GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. trad. BUENO, D. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. – Porto Alegre: São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. Apresentação. In: SOUZA SANTOS, B. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FURTER. P. Paulo Freire ou o poder da palavra. In: FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**-Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

GEORGAKOPOULOU, A. **Analyzing Narrative**. Discourse and Sociolinguistics Perspectives. United Kingdom, 2012, p. 86-123.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade** – São Paulo: Editora Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Modernidade e identidade pessoal** –2 ed. Oeiras: Celta Editora, 1997.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_. BECK, U. & LASH, S. **Modernização reflexiva**. São Paulo: EDUNESP, 1997.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. trad. BUENO, D. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies**. Routledge, 1994.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e capelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**., [S.l], n. 21Set./ Out./ Nov./Dez. 2002.

´\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/ as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. v. 29, n.1, 2003.

GOODY, J. **The Domestication of the savage mind**. Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

GORDON, L. R. Prefácio. In: FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas.** / Frantz Fannon; tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

GRAFF, H. J. **The literacy myth: literacy and social structure in the 19th century**. – New York: Academic Press, 1979.

GROSFOGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e cultura**, v. 59, n. 2, 2007.

GUINIER, L. From racial liberalism to racial literacy: Brown v. Board of Education and the interest-divergence dilemma. **The Journal of American History**, v. 91, n.1, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução de SILVA, T. T. &. LOURO, G. C. Rio de Janeiro, Lamparina, 2014.

HANKS, J. **Exploratory Practice in Language Teaching - Puzzling about Principles and Practices**. London: Palgrave Macmillan, 2017.

HARVEY, D. A **condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1989 (3. ed.)

HOOKS, B. Intelectuais negras**. Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, jan., 1995.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**; trad. CIPOLLA, M. B. – 1 ed. – São Paulo: Editora WFM Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**; trad. CIPOLLA, M. B. – 2 ed. – São Paulo: Editora WFM Martins Fontes, 2017.

IEDEMA, R., MESMAN, J., & CARROLL, K. **Visualizing health care practice**

**improvement**. London: Radcliffe Publishing, 2013.

JANKS, H. **Literacy and power**. London, England: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_. The importance of critical literacy. **English Teaching: Practice and Critique**. v. 11, n.1, 2012.

JORDÃO, C.M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico- farinhas do mesmo saco? In: HILSDORF ROCHA, C.; RUBERVAL, F.M. **Língua Estrangeira e Formação Cidadã***:* por entre discursos e práticas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada v.33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**– Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** – Campinas – SP: Mercado das Letras (1995). Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

LABOV, W. **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972, p.354-396.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: MACNEISH, J. H. (Ed.).; **Essays on the verbal and visual Arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what’s it doing in a nice field like education? **Qualitative Studies in Education**, v.11, n. [S.I.], 1998.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LERNER, G. **Black Women in White America**. New York: Vintage Books [1972]1973.

LEWIS, B. **Race et Couleur au Pays d’ Islam**. Paris, Payot, 1982

LINDE, C. The Creation of Coherence in Life Stories: An Overview. In: LINDE, C. **Life stories:** The Creation of Coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

LIRA, S. A. Avaliação na Narrativa*.* **Ilha do Desterro. A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, [S.l], n. 18, jan. 1987.

LLOYD, P. **Classes, Crises and Coups**. London: Granada, 1971.

LOPES, A. La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinâmica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. Profesorado – **Revista de Currículum y Formacción del Profesorado**, Granada, v.11, n. , 2007.

LYKES, M. B. Dialogue with Guatemalean Indian women: Critical perspectives on constructing collaborative research. In: UNGER, R. K. (Ed.) **Representations: Social constructions of gender** (pp. 167-184), Amiyville, NY, Baywood.

MANGUEL, A. **Curiosity**. New Haven: Yale University Press, 2015

MAGNANI, H. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. **Revista X**, v. 1, n [S.I.], 2011.

MACBETH, D. On “Reflexivity” in Quality Research: Two Readings, and a Third, **Qualitative Inquiry**, v. 7, n,1, 2001.

MASSCHELEIN, J. E- educating the gaze: the idea of a poor pedagogy. **Ethics and Education,** v. 5, n.1, 2010.

MAXWELL, W. **So long, see you tomorrow**. New York, Knopf, 1980.

MACCARTHY, C. RODRIGUEZ, A. MEECHAM, S., DAVID, S., WILSON-BROWN, C., GODINA, H., SUPRYIA, K. E., & BUENDIA, E. Race, suburban resentment, and the representation of the inner city in contemporary film television. In: FINE, M., POWELL, C.; WEIS, L and WONG, M. (Eds.) **Off, white Reading on race, power and society** (pp, 229-241). New York, Routeldge, 1997.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an international language**: rethinking goals and approaches. Oxford: Oxford University Press, 2002.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. The Cultural Basis of Teaching English as an International Language. **TESOL Matters**, v.13, n.4, 2003a.

MCLAREN, P. Prefácio. In: GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. trad. BUENO, D. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ. J. Z.; HALU, R. C. **Formação desformatada:** práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MERCER, K. Welcome to the jungle. In: RUTHERFORD, J. (org.). I**dentity**: community, culture, difference. London: Lawrence and Wishart, 1990.

MICCOLI, L. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H (Orgs.). **Emoções, reflexões e (Trans)for(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada v. 5. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MILLER, I. K Puzzle-driven Language Teacher Development: The Contribution of Exploratory Practice**.** In: YOSHIDA, T. [et al.]. **Researching Language Teaching:** An integration of Practice and Theory. Peter Lang, 2007.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Educação de Professores de Línguas:** os desafios do formador. Campinas: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. ‘Puzzle-driven' Language Teacher Development: The Contribution of Exploratory Practice. In: YOSHIDA, T. **International Seminar, Understanding the language classroom and new directions for language teaching research; Researching language teaching and learning; an integration of practice and theory; 2007; Kobe, Japan.** Oxford, Peter Lang, 2009.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Construindo parcerias universidade- escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 4 – Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Why Critical Thinking in ELT teacher education? **ETAS Journal**. v. 34, n. 2. Spring 2017.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Formação de Professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. da M. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, pp. 99-121, 2013.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A**.** *Exploratory Practice*: Integration Research into Regular Pedagogic Activities. [S.l], Texto manuscrito, 2009.

MILLER, I. K.; MONTEIRO, M. C. G. G. Por que trabalhar com a Prática Exploratória na formação inicial de professores? SANTOS, W. S.- REIS, C. M. B. (Orgs.) **Formação de Professores de línguas em múltiplos contextos: construindo pontes de saberes e agenciamentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015

MILLER, I. K.; MORAES BEZERRA, I. C. R. Professor: um profissional em construção permanente. Trabalho apresentado no I Encontro do Fórum Permanente de Estudos de Língua e Literatura, na FFP/UERJ. Manuscrito, 2004

MILLER, I. K.; MORAES BEZERRA, I. C. R. Exploratory Practice and new literacy studies: building epistemological connections. **Pensares em Revista**, v. [S.I.], n. 6, jan/jun., 2015.

MILNER, H. R; HOWARD, T. C. Counter-narrative as method: race, policy and research for education. **Race, Ethnicity and Education**, v. 16, n.4, 2013.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (Orgs.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001. p. 55-71.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Identidades fragmentadas**: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação: In: Simpósio: Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. International Research Foundation for English Language Education – TIRF. São Paulo, 26 de abril de 2005.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Discursos de identidades:** discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. MOITA LOPES, L. P. (Org.). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação: In: Simpósio: Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. International Research Foundation for English Language Education – TIRF. São Paulo, 26 de abril de 2005.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONSLEY, M. That really hit me hard: moving beyond passive anti-racism to engage critical race literacy pedagogy. **Race, Ethnicity and Education**, v.13, n. 4, 2010.

MONTEIRO, D. C. Formando professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90**.** In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; MARQUES, S. M. K.; SALOMÃO,A. C. B. **Formação de professores de línguas:** novos olhares - volume I. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 11 Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MORAES BEZERRA, I. C. R. **Com quantos fios se tece uma reflexão? Narrativas e argumentações no tear da interação**. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.: Prática Exploratória, espaços formativos e a educação crítica de professores de inglês: o olhar híbrido de uma professora formadora. **Revista X**, v.2, n. [S.I.], 2011.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.: **Afeto e aquisição de segunda língua**: a história de uma licencianda***.*** In: DE CARVALHO, G.; ROCHA, D.; VASCONCELLOS, Z. (Orgs.). **Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações**. Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Letras, v. 7, p. 18-30, 2013.

MORAES BEZERRA, I. C. R. *Desafios na formação do professor de inglês*: discurso, contexto sócio-histórico, prática e reflexão. **Pensares em Revista**, [S.l.], n. 4, dez. 2014. ISSN 2317-2215.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.:Eles eram capazes de refletir sobre questões importantes e delicadas: construindo saberes através de um projeto de iniciação à docência de LIC. **Revista Soletras**, v. [S.l.], n.35, 2018.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_; RANGEL, A. de M.; RIBEIRO, P. G. V. L. Letramentos e reflexão: agentes de aprendizagem trabalhando para entender a vida em sala de aula. **Atas do Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa – Fórum Ibero-Americano de Literacias**. Universidade do Minho, 2016.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;NASCIMENTO, A. B. C.; FERREIRA, W. S. Um livro didático de inglês e a representação de pessoas negras: desenhando uma abordagem de ensino-aprendizagem crítica. **Revista a Cor das Letras**, v. 18, n. especial, out./dez., 2017.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade no Brasil:fundamentos antropológicos**. Revista da USP**, [S.l.], n.68, 2006.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. – São Paulo: Global, 2006.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Prefácio. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo**. Estudos de branquitude e branqueamento no Brasil. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NEISSER, U.; Nested structure in autobiographical memory: In: RUBIN, D. C. (ed.). **Autobiographical memory**: Cambridge University Press.

OCHS, E.; CAPPS, L. **Living Narrative**: Creating Lives in Everyday Storytelling. – London: Harvard University Press, 2002.

OLIVER, R.; ATMORE, A. **L’Afrique depuis 1800**. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V.M.F. Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26, n.01, abr. 2010.

OLSON, W. J.; HILDYARD, A. Writing and literal meaning. In: MARTLEW, M. (org.). **The psychology of written language:** developmental and educational perspectives. New York, John Wiley and Sons, 1983.

ONG, W. J.; **Orality and Literacy: the technologizing of the world**. London: Meuthen, 1982.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, Mercado de Letras, 1998, p. 24-49.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, Associates, 2001.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar** – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

PIZA, E. S. P. **O Caminho das Águas: Estereótipos de Personagens Negras por Escritoras Brancas**. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Com-Arte, 1998.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y classificación social. In: CASTRO- GÓMES, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p.93-126.

RAMPTON, B. Retuning in Applied Linguistics. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 16, n. 2, 1997.

RIBEIRO, D. **O que é o lugar de fala?** – Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, M. **Políticas de promoção de igualdade racial no Brasil (1986- 2010)**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

SACKS, H. On the analyzability of stories by children. In: GUMPERZ, J. HYMES, D. (Orgs.) **Directions of Sociolinguistics**. The Ethnography of Communication. Oxford, New York, Basil, Blackwell, p.325-345, 1972.

\_\_\_\_\_\_\_\_. On doing “being ordinary”. In: ATKISON, J. M e HERITAGE, J. (Orgs.), **Structures of Social Action**. Cambridge University Press, p. 413-429, 1984.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Lecture 1. Second Stories: “Mm hm”. Story prefaces. Sequential location terms : Lawful interruption. In: SACHS, H: **Lectures on conversation**, v.1 Oxford, Brazil, Blackwell, p. 17-31, [1968] 1992.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. **Journal of Education Policy**, London: Routledge Journals, v. 16, n. 2, 2001.

SAEGERT, S. **Schools and the ecology of gender**. Paper presented at the Schools and the Urban Environment Conference, National Taiwan University, Taipei, 1997.

SANTOS, I. A. A. O Movimento Negro e o Estado (1983- 1987)*:* o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo. Prefeitura de São Paulo, 2010.

SARANGI, S. Applied Linguistics and Professional Discourse Studies. **Veredas On-line** – Temática – Linguística Aplicada das Profissões, v. 16, n.1, 2002.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese de doutorado. Catálogo, USP, 2012.

SANTOS, M. A. dos. Negritudes posicionadas: as muitas formas da identidade negra, 2005. Disponível em: < http:// scholar. google.com.br/scholar? hl= pt BR&q=marcio+andre%C2%B4dos+santos+negritudes+posicionadas+2005&btnG=&lr=>. Acesso em: 28. 10. 2018

SCRUTON, R. “Authority and allegiance”. In: DONALD, J. & STUART, H. (Orgs.), **Politics and ideology**, KEYNES, M: Open University Press, 1968.

SEIDLHOFER, B. *Research perspectives on teaching english as a lingua franca*. Annual review of applied linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística aplicada. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, A. C. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 1. ed.,2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2003.

SILVA, P. A. Estratégias de combate ao racismo em aulas de inglês: os caminhos, conflitos e reflexões de duas professoras negras. **Anais do SILEL**. v. 2. n. 2. EDUFU, 2011.

SKERRETT, A. English Teachers racial knowledge and practice. **Race, Ethnicity and Education**, v. 14, n.3, 2011.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, São Paulo, 2001.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização? [S.l.], Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/O%20que%20%C3%A9%20letramento%20e%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22.09. 2018.

SOJOURNER, T. E eu não sou uma mulher? [S.l.], Disponível em: https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/. Acesso em: 23.10. 2018.

SOLÓRZARNO, D.G. Images and words that wound: critical race theory, racial stereotyping, and teacher education. **Teacher Education Quarterly**;, v. 24, n.3. 4, 1997

SOLTIS, J. F. The ethics of qualitative research: In: EISNER, E. W.; PESHKIN, A. (Eds.) **Qualitative inquiry in education:** the continuing debate. New York, NY: Teachers College Press, 1990, p. 243-257.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro***:* as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, p. 1-23.

SOUSA SANTOS B. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos. - CEBRAP,** São Paulo, v. [S.I.] n. 79, Nov. 2007.

STACEY, J. Can be there a feminist ethnography? In: GLUCKM S. B. & PATAU, D. (Eds.), **Women’s words: The feminist practice of oral history** (11-119). New York: Routeldge, 1991.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge. Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_. (org.) Cross-cultural approaches to Literacy. Cambridge. Cambridge University Press, 1993.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**/ tradução Bagno, M. - 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TATE, W. F. Critical Race Theory and education: history, Theory, and implication. In: APPLE, M. W. **Review of Research in Education,** v. 22, n. [S.I.] 1997.

TOURAINE, A. **Um novo paradigma**. Para compreender o mundo hoje. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

VALENTIM, D. F.D. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ:** os desacreditados e o sucesso acadêmico – Rio de Janeiro: Quartet: Faperj. 2012.

VAN DIJK, T. A.Discourse as interaction in society. In: VAN DIJK, T. A. (Ed.) **Discourse as social interaction**. London: Sage, 1997.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Ideologia. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 50, n. (supl.), s53-s61, dez. 2015.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Discurso das elites e racismo institucional. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (Orgs.). **Discurso e (des)igualdade social***.* – 1. Ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2015.

VENN, C. **Occidentalism. Modernity and Subjectivity**. London, Sage, 2000.

VILLEGAS, A. M.; LUCAS, T. Preparing culturally responsive teachers; Rethinking the curriculum. **Journal of Teacher Education**., v. 53, n. 1, 2002.

WATKINS, M; JAY, D. **To be a Black Woman: Portraits in Fact and Fiction** – New York: Wiliam Morrrow, 1970.

WALSH, C. Introducion – (Re) pensamento crítico e (de) colonilialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WEFFORT F. C. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade) In: FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**-Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

WEINSTEIN-SHR, G. Literacy and Social Process: A Community in Transition– Washington. In: V. STREET (org.) **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

WEINSTEIN-SHR, G, QUINTERO, B. **Immigrant Learners and Their Families** – Washington: NCLE, 1984.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVAA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais– Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.HALL, S **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**– Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WORSLEY, P. **The Three Worlds**– London: Weidenfeld & Nicolson, 1984.

ZEICHNER, K. M. Educating Reflective Teachers for Leaner Centered- Education: Possibilities and Contradictions. In: GIMENEZ, T. (org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUÇ, 2003.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M.; **Justiça Social:** desafio para a formação de professores*.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

**ANEXOS**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (assinatura do participante), após a leitura do presente termo estou ciente que:

**Objetivo da pesquisa**

A presente pesquisa tem por objetivo discutir a construção identitária de professores negros de Inglês no processo de formação docente, através de narrativas compartilhadas em um grupo de reflexão do qual eu também faço parte na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

**Procedimentos**

Os dados da pesquisa serão gerados por meio de narrativas que serão gravadas em um grupo de reflexão na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. As transcrições das conversas feitas entre os integrantes do grupo poderão ser utilizadas como ferramenta para a reflexão e a busca de entendimentos sobre a temática abordada na presente pesquisa.

Entendo que a participação é inteiramente voluntária, não havendo qualquer consequência negativa da recusa em participar. Os dados aqui obtidos serão objeto de estudo e publicação, preservando-se sempre o anonimato e a privacidade dos participantes.

**Riscos e desconforto**

Esta pesquisa não traz nenhum risco nem desconforto aos seus participantes, sendo mantidas em total sigilo as identidades das pessoas das quais os dados foram obtidos.

**Garantia de acesso aos resultados**

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

**Garantia de acesso ao pesquisador**

Sempre que considerar necessário tirar dúvidas, recorrerei ao pesquisador pessoalmente no local de pesquisa:

Sendo assim, consinto em participar da pesquisa como está explicado neste documento.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

1. Pontuação original da citação. [↑](#footnote-ref-1)
2. Pontuação original da citação. [↑](#footnote-ref-2)
3. Nascida em um cativeiro em Swartekill, em Nova York, Isabella Baumfree decidiu adotar o nome de Sojourner Truth, a partir de 1843, e tornou-se abolicionista afro-americana, escritora e ativista dos direitos da mulher (RIBEIRO, 2017, p. 21). [↑](#footnote-ref-3)
4. Os hmong são um grupo étnico do sul da China, Vietnã e Laos. Depois da guerra do Vietnã (1975), muitos deles imigraram para os Estados Unidos (nota do tradutor do livro). [↑](#footnote-ref-4)
5. Esta e todas as traduções neste estudo são de minha autoria e responsabilidade

   No original: In a peaceful world without the threat of global warming or conflict or war, where everyone has access to education, health care, food and a dignified life, there would still be a need for critical literacy. In a world that is rich with difference, there is still likely to be intolerance and fear of the other. Because difference is structured in relation to power, unequal access to resources based on gender, race, ethnicity, language, ability, sexuality, nationality and class will continue to produce privilege and resentment. Even in a world where socially constructed relations of power have been flattened, we will still have to manage the politics of our daily lives. I have called these politics little p politics to distinguish them from big P politics. (JANKS, 2012, p. 150) [↑](#footnote-ref-5)
6. No original: It is about the politics of identity and place; it is about triumphs and defeats; it is about winners and losers, haves and have-nots, school bullies and their victims; it is about how we treat other people day by day; it is about whether or not we learn someone else's language or recycle our own garbage. Little p politics is about taking seriously the feminist perspective that the personal is political (JANKS, 2012, p. 151). [↑](#footnote-ref-6)
7. Não farei o detalhamento de tais abordagens educacionais. Para mais detalhes, ler Jordão (2013) [↑](#footnote-ref-7)
8. Palavra utilizada pelo autor-Paulo Freire (1967, p.86) [↑](#footnote-ref-8)
9. Grifo do autor – Paulo Freire (1983) [↑](#footnote-ref-9)
10. Grifo do autor – Paulo Freire (1983) [↑](#footnote-ref-10)
11. Freire (1967) não utiliza a palavra letramento, até porque na época que o seu livro foi escrito, tal termo não havia sido dicionarizado. Utilizo-me da concepção de alfabetização de tal autor, para abordar a temática de letramento. [↑](#footnote-ref-11)
12. Segundo Hooks (2013) pratica intelectual insurgente seria aquela defendida por indivíduos que antes eram silenciados, como os negros. [↑](#footnote-ref-12)
13. No original: ‘Why’ (in its many variations) is a question far more important in its asking than in the expectation of an answer. The very fact of uttering it opens numberless possibilities, can do away with preconceptions, summons up, endless fruitful doubts. It may bring, in its wake, a few tentative answers, but if the question is powerful enough, none of these answers will prove all-sufficient. ‘Why?’, as children intuit, is a question that implicitly places our goal always just beyond the horizon. (MANGUEL, 2015, p 7) [↑](#footnote-ref-13)
14. […] collaborative attention which provides a rich stream of potential understandings of practice. (IEDEMA,2013, p.14) [↑](#footnote-ref-14)
15. No original: Proposition 1: Learners are unique individuals who learn and develop best in their own idiosyncratic ways;

    Proposition 2: Learners are social beings who learn and develop best in a mutually supportive environment;

    Proposition 3: Learners are capable of taking learning seriously;

    Proposition 4: Learners are capable of independent decision-making

    No original: Proposition 5: Learners are capable of developing as practitioners of learning (ALLWRIGHT; HANKS, 2008, p. 5-6). [↑](#footnote-ref-15)
16. Adaptei a citação. No original: eu não posso garantir nada, a única coisa que eu posso garantir é que sou educador, e estou aqui para ajudar os meus alunos a aprenderem, ensinar e criar condições de aprender (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 282). [↑](#footnote-ref-16)
17. PC- abreviação de Pedagogia Crítica, conceito que foi inicialmente mencionado no capítulo2 desta dissertação, página 48. [↑](#footnote-ref-17)
18. Meu grifo, a fim de destacar a palavra raça [↑](#footnote-ref-18)
19. Meu grifo [↑](#footnote-ref-19)
20. Dias e Mastrella-de-Andrade (2015) não especificam nas referências bibliográficas as páginas que foram lidas da obra de Bourdieu (1979). [↑](#footnote-ref-20)
21. Cardoso, Batista e Braga (2016) não fazem referência as páginas lidas da obra de Giddens (1997). [↑](#footnote-ref-21)
22. No original: We define narrative as one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred (LABOV, 360). [↑](#footnote-ref-22)
23. No original: The means used by the narrator to indicate the point of the narrative, its raison d’ être: why it was told, and what the narrator is getting at. [↑](#footnote-ref-23)
24. No original: […] stories are not just told: they need to be introduced, developed and closed (GEORGAKOPOULOU, p. 87). [↑](#footnote-ref-24)
25. No original: Personal narrative is a way of using language or another symbolic system to imbue life events with a temporal and logical order, to demystify them and stablish coherence across past, present, and yet unrealized experience (OCHS; CAPPS, 2002, p. 2) [↑](#footnote-ref-25)
26. No original: for example, recount an experience in one or more lengthy conversational turns. This turn format sets a narrative apart from the generally briefer turns that characterize conversational interaction. In addition, relatively detached narratives may relate thematic content that is in related to the current topic or focus of attention (OCHS; CAPPS, 2002, p. 36-37). [↑](#footnote-ref-26)
27. No original: embedded narratives of personal experience do not have a distinct turn taking-format (OCHS; CAPPS, 2002, p.37). [↑](#footnote-ref-27)
28. No original: Narratives of personal experience do not present objective, comprehensive accounts of events but rather perspectives on events (OCHS; CAPPS, 2002, p. 45). [↑](#footnote-ref-28)
29. personal narrative is akin to prayer in that both imbue experience with moral direction (OCHS; CAPPS, 2002, p.46). [↑](#footnote-ref-29)
30. No original: Life stories express our sense of self (LINDE, 1993, p.3). [↑](#footnote-ref-30)
31. No original: It is exchanged between people, rather than being treasured in solitude in the caverns of the brain (LINDE, 1993, p.4) [↑](#footnote-ref-31)
32. No original: it would be difficult or impossible to evaluate the factuality of the stories told, and the evaluation would add little or nothing to our understanding of the creation of coherence (LINDE, 1993, p. 16) [↑](#footnote-ref-32)
33. Hooks (2017) não menciona o ano da obra de Giroux (1994). Precisei pesquisar o primeiro ano de publicação da obra da *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*.

    Hooks (2017) não especifica nas referências bibliográficas as páginas que foram lidas da obra de Giroux (1994). [↑](#footnote-ref-33)
34. Fabrício (2006) não faz referência as páginas lidas da obra de Signorini e Cavalcanti (1998). [↑](#footnote-ref-34)
35. Fabrício (2006) não faz referência as páginas lidas da obra de Freire Costa (2001). [↑](#footnote-ref-35)
36. Fabrício (2006) não faz referência as páginas lidas da obra de Freire Costa (2001). [↑](#footnote-ref-36)
37. No original: [...] and set out on an adventure to find answers (FARBER, 2006, p.367) [↑](#footnote-ref-37)
38. No original: The researcher tries to minimize the distance between him- or herself and those being researched (FARBER, 2006, p.368). [↑](#footnote-ref-38)
39. Farber (2006) não faz referência as páginas lidas da obra de Creswell (1994). [↑](#footnote-ref-39)
40. No original: Before embarking on any qualitative researcher endeavor, know yourself. Know your values, your biases, and your fears. (FARBER, 2006, p.369). [↑](#footnote-ref-40)
41. No original: Remain open to the unknown (FARBER, 2006, p.369) [↑](#footnote-ref-41)
42. um lugar onde muitas pessoas e ideias diferentes existem juntas, muitas vezes misturando e produzindo algo novo: [↑](#footnote-ref-42)
43. No original: [...]extracted knowledge from the classroom to build theories about the classroom without involving teachers or learners in such theorizations (MILLER; CUNHA, 2009, p.2). [↑](#footnote-ref-43)
44. No original: to help bridge the gap between research and teaching, and more particularly between teachers and researchers (ALLWRIGHT; BAILEY 1991, p. 194). [↑](#footnote-ref-44)
45. No original: The proper aim of practitioner research, as research, as we see it, is best put as working to understand life, not trying to directly solve problems step back from them and see them in the larger context of the life (and lives) they affect (ALLWRIGHT, 2003, p. 128). [↑](#footnote-ref-45)
46. No original: it as work in progress and that it must always remain in the process of development, as we learn from the different circumstances in which the framework is invoked. [↑](#footnote-ref-46)
47. No original: everyone working for understandings is far from too good to be left to the professional researchers. [↑](#footnote-ref-47)