



O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E O ALUNO QUILOMBOLA: letramento crítico e formação de professores

Mábia Camargo¹
Aparecida de Jesus Ferreira²

RESUMO

A proposta desse artigo está em compreender como o professor de língua inglesa pode fortalecer os discursos ideológicos de alunos quilombolas dentro da sala de aula, colaborando para políticas e práticas de igualdade social em um ensino antirracista. Objetiva-se estudar a questão da formação de professores de Língua Inglesa (LI) na perspectiva de raça e etnia e ainda pensar no trabalho feito em sala de aula por parte desses professores, devendo ser um trabalho que compreenda o empoderamento do professor sobre os alunos, como esse poder deve ser pensando nas relações étnico-raciais na sala de aula de LI, e na escola como um todo. A escola é um ambiente de poder (Apple, 2002) e o professor torna-se instrumento de validação desse poder por meio da hierarquização no processo de ensino. Esse trabalho caracteriza-se como uma reflexão teórica de cunho bibliográfico, parte de uma dissertação de mestrado, ainda em andamento.

PALAVRAS-CHAVE: Professor de Língua Inglesa, Identidade Quilombola, Formação de Professores de Línguas.

THE TEACHER OF ENGLISH LANGUAGE AND THE QUILOMBOLA STUDENT: CRITICAL LITERACY AND TEACHER TRAINING

ABSTRACT

This paper's aim is to understand how the Teacher of English as a Foreign Language (EFL) is able to strengthen the ideological speeches of quilombola pupils inside the classroom, contributing for politics and practices of social equality to an anti-racist teaching. It aims at studying the question of the formation of Teachers of EFL in the perspective of race and ethnicity, and also at thinking about the work done in classroom by such teachers, which must be a work that understands the empowerment of the teacher over the pupils, and how this power must be guided by the racial and ethnic relations in the EFL classes and the school as a whole, once school is an environment of power (APPLE, 2002) and the teacher becomes instrument of validation of this power through the hierarchy in the process

¹ Aluna do programa de mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade na UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Identidades Sociais e Linguagem na mesma instituição. Professora da UNICENTRO. E-mail: camargomabia@gmail.com

² Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas e professora do programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Identidades Sociais e Linguagem na UEPG



of teaching. This paper is characterized as a theoretical reflection of bibliographical type, part of a Master's Degree dissertation still in progress.

KEYWORDS: Teacher of English as a Foreign Language. Quilombola Identity. Formation of Teachers of Languages.

EL PROFESOR DE LENGUA INGLESA Y EL ALUMNO QUILOMBOLA: LETRAMIENTO CRÍTICO Y FORMACIÓN DE PROFESORES

RESUMO

La propuesta de este artículo es comprender cómo el profesor de lengua inglesa puede fortalecer los discursos ideológicos de alumnos quilombolas dentro del aula colaborando para políticas y prácticas de igualdad social en una enseñanza antirracista. El objetivo es estudiar la cuestión de la formación de profesores de lengua inglesa en la perspectiva de raza y etnia y aun pensar el trabajo realizado en el aula por parte de esos profesores, el cual debe ser un trabajo que comprenda la relación de poder del profesor sobre los alumnos y cómo ese poder debe ser pensado en las relaciones étnicorraciales en la clase de lengua inglesa y en la escuela como un todo, una vez que la escuela es un ambiente de poder (APPLE, 2002) y el profesor se torna instrumento de validación de ese poder a través de la jerarquización en el proceso de enseñanza. Ese trabajo se caracteriza como una reflexión teórica de tipo bibliográfico, parte de una disertación de maestría, todavía en desarrollo.

PALABRAS CLAVE: Profesor de Lengua Inglesa, Identidad Quilombola, Formación de Profesores de Lenguas.

PROFESSEUR D'ANGLAIS ET ÉTUDIANT QUILOMBOLAS: LA LITTÉRATIE CRITIQUE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

RÉSUMÉ

Le but de cet article est de comprendre comment le professeur d'anglais peut renforcer les discours idéologiques de quilombolas étudiants dans la classe, à contribuer aux politiques et pratiques de l'égalité sociale dans l'éducation anti-raciste. Cette étude porte sur la question de la formation des enseignants en langue anglaise (LI) du point de vue de la race et de l'ethnicité, et je pense encore du travail effectué en classe par les enseignants, qui devrait être un travail qui inclut l'enseignant sur empodeiramento étudiants, et la façon dont ce pouvoir doit être pensée dans LI classe ethnique et raciale, et de l'école dans son ensemble, puisque l'école est un environnement de puissance (Apple, 2002) et l'enseignant devient un instrument de validation de ce pouvoir par le biais de la hiérarchie dans le processus d'enseignement. Ce travail se caractérise par un caractère théorique de la littérature, une partie de la thèse de maîtrise, toujours en cours.

MOTS-CLÉS: Professeur de Langue Anglaise, 'Identité Quilombolas, Formation des enseignants de langues.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo está em compreender como o professor de língua inglesa pode fortalecer os discursos ideológicos de alunos quilombolas dentro da sala de aula, colaborando para políticas e práticas de igualdade social em um ensino antirracista. Para tanto, o artigo propõe-se a refletir sobre



temas como a “Formação de Professores de Língua Inglesa (LI) na perspectiva de Raça e Etnia”, “O professor e o poder”, “A escola como ambiente de poder”, os “Documentos Oficiais” (PCN, DCE-LEM, Lei 10.639/03 e as DCE-Relações Étnico-Raciais) e a “Identidade de Alunos Quilombolas”.

O presente artigo caracteriza-se enquanto reflexão teórica de cunho bibliográfico, parte de uma dissertação de mestrado ainda em andamento. A pesquisa acontece em uma escola pública na região de Guarapuava-PR e atende alunos quilombolas, refletindo sobre as relações entre professor de língua inglesa e alunos quilombolas. Divido esse trabalho da seguinte forma: a primeira seção configura-se pelo referencial teórico utilizado para embasar a construção do trabalho, pensada em duas partes, a primeira intitulada “Escola e poder, professor e poder: letramento crítico e formação de professores de língua inglesa”, baseada principalmente nos autores: Moita Lopes (2002), Ferreira (2006), Pennycook (2001), Street (2003), Apple (2002); a segunda parte intitulada “Reconhecimento e fortalecimento das identidades sociais nas aulas de língua inglesa: quem são os alunos quilombolas?”, visa tratar das nomenclaturas sobre raça, bem como compreender o conceito de identidades sociais na perspectiva quilombola, pensada no ambiente escolar: Hall (2006), Bauman (2005), Giddens (2002), Gomes (2005) e Munanga (2008). A segunda seção apresenta a metodologia utilizada e os objetivos que orientaram essa reflexão. A terceira parte traz uma discussão sobre a importância da formação continuada de professores de língua inglesa, capacitando este profissional a trabalhar questões da diversidade em sala e ainda, contribuindo para um ensino antirracista.

1. ESCOLA E PODER, PROFESSOR E PODER: LETRAMENTO CRÍTICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Michael Apple (2002), afirma que, no processo de ensino, na relação professor-aluno dentro de sala de aula, o que precede a ação pedagógica, quer seja essa pragmática, transversal, interdisciplinar, transdisciplinar ou dialética, é o poder. Esse subjaz práticas pedagógicas, fortalece discursos, ratifica estereótipos, é capaz de criar contextos, realidades e ideologias. Sendo o professor sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, possui um poder maior dentro do ambiente escolar, mais complexo e mais sensível aos discursos que estão fora da sala de aula, tendo em mãos uma ferramenta de transformação social, se for capaz de compreender a complexidade com a qual se depara na sua pedagogia diária.

O processo de ensino, segundo Michael Apple, em seu artigo “Does education have independent power? Bernstein and the question of relative autonomy”, publicado em 2002 pelo *Jornal Britânico de Sociologia da Educação* (*British Journal of Sociology of Education*), traz uma clara noção de como o poder e o ensino estão interligados. O autor afirma que não se trata apenas de fatores internos – currículo, pedagogia e avaliação, mas sim de compreender como os fatores “de fora para dentro” (*outside-to-inside*) influenciam e tem ligação direta com o que acontece dentro da escola.



A escola precisa ser tratada como um ambiente de reflexões e formação de sujeitos críticos Moita Lopes (2002), Ferreira (2006), Pennycook (2001), Street (2003), Kleiman (1995), Correa, (2010), Silva (2009), Reis (2010), Azevedo (2010), como sugerem os documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas no ensino público brasileiro.

Nas práticas pedagógicas de Língua Estrangeira, no que tange a importância em se discutir assuntos étnico-raciais nas aulas de inglês, os PCN-LE (1998), as DCE-LEM (2008), a Lei Federal 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 10 de março de 2004, são explícitos quanto à valorização da pluralidade cultural e o respeito à diversidade, os quais aludem uma discussão acirrada frente ao fortalecimento e reconhecimento de outros povos e culturas que não seja a dominante (branca, eurocêntrica, hegemônica). Porém, o que se tem visto em pesquisas recentes é uma escola ainda divisora e ratificadora de diferenças, e na afirmação de Apple (2002), essas questões estão centradas na classe, na raça e no sexo (gênero) – não necessariamente nessa ordem.

Relembrando Freire, Apple afirma que para ele (Freire) a questão de gênero era tida como significativa na exclusão social, sendo que até a década de 70 os estudos na área da educação ainda não consideravam os fatores classe, raça e gênero como significantes na desigualdade social. Nas relações de gênero na escola, por exemplo, pode-se afirmar, segundo Freire (1978), que por meio da hierarquização patriarcal a diferença de gênero se fazia estagnada, incorporada nas relações hierárquicas, considerada como uma diferença “natural” dos gêneros, o que faziam da submissão e do tratamento inferiorizado da mulher, fatores naturais nas relações entre homens e mulheres.

Muito embora sua perspectiva de estudos fosse as questões de classe, ou seja, a luta de classes em si, em meados dos anos 70 as discussões sobre gênero ganharam força e Freire dedicou parte do seu trabalho pensando também nelas, dedicando também esforços (embora pouco), em tratar das questões de raça, que não podiam ser ignoradas. “As questões de raça eram uma arena muito maior e que precisam igualmente de sérias transformações” (FREIRE, 1978, citado por APPLE, 2003, p. 108).

Trago essa reflexão sobre o início do trabalho de Freire na questão de raça, para ilustrar o grande avanço que se deu desde a década de 70, quando o autor publicou o artigo “*Pedagogy in Process: The Letters from Guinea-Bissau*” (Pedagogia em processo: cartas de Guiné-Bissau) (FREIRE, 1978), até os dias atuais, quando reconhecemos a relação poder-ensino que configura a escola contemporânea, quer seja brasileira ou estrangeira, e onde afirmamos também que a **educação é uma relação de poder** (APPLE, 2002; PENNYCOOK, 2001 – grifos meus). Para tentar compreender esse poder, de que tanto se fala, imbricado nas micro relações no ambiente escolar, precisamos entender também que cultura é essa dita dominante. No ensino de língua inglesa essa cultura é estadunidense e/ou britânica, sendo preconizado inclusive gírias e sotaque de um e de outro país, tidos



como as duas únicas possibilidades de fala. No discurso da variação linguística teremos apenas as variações dentro desses dois países aceitas, desconsiderando a amplitude geográfica da língua inglesa e as limitações fonéticas de enquanto falantes de uma língua estrangeira. Entretanto, as questões linguísticas no ensino de língua inglesa, aparecem como parte de um problema muito maior e mais complexo, pois, as pressões exercidas pelo discurso hegemônico, defensor obstinado do ensino da norma padrão, definida como homogênea e idealizada, ainda exercem extrema influência nas atividades em sala de aula e acabam por deixar o futuro professor em uma situação bastante confusa diante das informações que obtém no período de formação e das escolhas, ou melhor, das exigências que lhe são feitas do ponto de vista pedagógico (CORREA, 2009, p. 73).

Nesse sentido, a autora acima nos mostra que além da formação de professores durante o período de graduação, existe ainda uma demanda maior, que se estende às paredes das universidades, rompendo os muros da pedagogia do ensino neutro, numa demanda urgente: o reconhecimento desse “poder” existente nas relações – professor x aluno, e do empoderamento do professor, ou seja, o professor como possuidor de um poder maior em suas práticas discursivas perante aqueles que subjazem a esse poder – os alunos, por terem menos conhecimento sobre determinados temas, acreditam piamente naquilo que advém da figura docente (MOITA LOPES, 2002; PENNYCOOK, 2001; APPLE, 2002).

A partir desse reconhecimento do poder institucionalizado na escola e no sistema de ensino como um todo, nós docentes temos um ponto de partida na luta contra desigualdade, ou ao que Freire (1982) se referia na *Pedagogia do Oprimido*, resistir à dominação (citado por Apple, 2003). Nesse sentido, corroborando com Aline Azevedo (2010), jovem pesquisadora na área da Linguística Aplicada, nos estudos sobre raça e identidade na sala de aula de língua inglesa, acredito que os esforços político-educacionais precisam ser focados na teoria e na prática docente, pois é na realidade de sala que estão os conceitos de verdade e as noções de mundo disseminadas aos alunos. O professor é o detentor do conhecimento, e esse conhecimento interfere diretamente na constituição do outro, os alunos estão expostos aos conceitos de verdades e valores que serão trazidos em sala, logo os do professor (AZEVEDO, 2010).

Se o papel do professor é formar cidadãos conscientes para que estes vivam e interajam na sociedade, uma formação de acordo com os documentos oficiais que regem as políticas educacionais no nosso país, logo, as nossas práticas docentes, é primordial. Para que haja coerência entre a legislação e a prática de fato, lembraremos aqui também a Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que inclui nos currículos oficiais das redes de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as DCE – LEM (2008) e os PCN (1998).

Nesse sentido, trabalhar (obrigatoriamente) a história e a cultura afro-brasileira e africana na aula de língua inglesa, sem formação que propicie uma pedagogia construtora e fortalecedora de iden-



tidades quilombolas, torna-se uma via de mão dupla no que se espera do ensino crítico. Dentro dos vários contextos (multicultural e diversificado) de configuração da escola e de professores, é necessário pensar em uma prática pedagógica possibilitadora de um ensino antirracista, para que o professor possa “propiciar momentos de uma reflexão que dê voz a todos os alunos, permitindo a eles explorar o racismo de várias perspectivas”. Deste modo, alcançaremos uma prática pedagógica cada vez mais plural, como preveem os próprios documentos (GILLBORN, 1995, pg. 142, citado por FERREIRA, 2006).

No entanto, uma pedagogia transformadora e justa não se dá de fato, primeiro porque os instrumentos de trabalho são restritos, os materiais didáticos têm uma postura preconceituosa, machista, fascista e especificista – em especial os materiais de Inglês, que preconizam uma cultura eurocêntrica e homogênea, a prova dessa afirmação pode se vista em pesquisas defendidas principalmente nos anos de 2010 e 2011, quando o assunto sobre identidade toma força no âmbito da linguística aplicada³. Autores como Alastair Pennycook (1994), Luiz Paulo da Moita Lopes (2002) e Aparecida de Jesus Ferreira (2006) discutem demandas sobre questões raciais, étnicas, de gênero e sexualidade e suas implicações nas aulas de língua inglesa, além de outras dissertações já citadas ao longo desse trabalho.

Em função da carência de um material dialógico com a proposta dos documentos oficiais, a prática pedagógica do professor se restringe ao que os livros didáticos oferecem, e em se tratando de ensino de línguas estrangeiras, é comum a utilização do livro como único recurso, percorrendo um caminho oposto ao proposto pelos documentos oficiais e literaturas atuais que tratam do assunto, contrário à prática pedagógica como um todo (PARÉ, OLIVEIRA e VELLOSO, 2007). Uma discussão acerca do livro didático não é objetivo desse trabalho, porém é válido salientar a necessidade de uma reflexão acerca dessa temática também.

Munanga (2005), em seu livro *Superando o racismo na escola*, aponta a convivência do professor perante as situações de preconceito e racismo como o mal maior dentro da escola. Pela sua má formação o professor tende a ignorar situações de racismo em que sua intervenção seria fundamental para um novo olhar sobre a diversidade e valorização de outras culturas, mostrando aos alunos a riqueza cultural em se conviver na diversidade.

Em sala o professor de língua inglesa, ainda ocupa uma posição hierárquica superior – o domínio da língua inglesa. Entretanto, se a língua for vista como uma ferramenta e não como um instrumento de reprodução de um discurso hegemônico, quando ensinados os fatores políticos, econômicos e ideológicos que estão por trás da implementação da língua no currículo escolar e na escolha da mesma como primeira língua

³ Ver, por exemplo, a dissertação intitulada "Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professores e alunos/as", defendida por Susana Aparecida Ferreira, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no ano de 2011.



estrangeira ensinada nas escolas públicas do país, os alunos precisam compreender esses fatores, mais importante do que estudar a língua memorizando vocabulário e regras gramaticais (PENYCOOK, 2001).

A língua inglesa, como instrumento para a prática social, é abordada nos PCNS ao enfatizarem a necessidade de se considerar quem fala e de onde se fala. Por exemplo, em comunidades que vivem próximas a lugares turísticos, é o professor de língua inglesa quem deve preconizar o ensino para a uma ação dos alunos sobre o aspecto turístico da sua comunidade, capacitando-os a explorar e a dinamizar ações e ideias para o seu contexto local, questões específicas para a sua vida, como pensar no primeiro emprego, um exemplo de fomento da identidade local. Esses sujeitos precisam de referências que os incentivem a explorar e aproveitar os recursos locais para subsistência, reconhecendo seu espaço como produtor de conhecimento e cultura (BRASIL, 1998).

O exemplo acima mostra como o letramento crítico pensado nas demandas locais pode auxiliar alunos na compreensão do seu espaço, fortalecendo a sua identidade social. Em situação de racismo, ou desvalorização da cultura afro perante outras culturas, Munanga (2008) afirma que o ponto central da prática pedagógica está em atitudes assertivas do professor, que ao ajudar o aluno discriminado, fortalece o discurso sobre a raça negra, para que esse aluno seja capaz de compreender a sua realidade e sua história, assumindo com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana.

Apple (2003) chama a atenção para a necessidade de pensar o opressor e não somente o oprimido, uma vez que analisamos (nós docentes) o mundo sob a ótica do oprimido, e isso por si só não tem se mostrado suficiente. Reconhecer a cultura do oprimido é apenas o começo, empoderar as populações negras é o início de uma ação que precisa ser criticamente pensada na luta de classes, ao passo que ainda é preciso lançar o olhar à posição que o opressor ocupa. Este tem suas ações subjetivadas e dadas de forma velada em nossa sociedade, pois tomando para diagnóstico o Brasil, pensemos o mito da democracia racial, o racismo presente cotidianamente e reconhecido discursivamente, sendo, no entanto, que não vivemos o discurso sobre o racismo como pertencente à nossa vida, à nossa cultura. Acaba por ser reconhecido como virtual, mas não visto e endossado nas relações diárias.

Sobre o mito da democracia racial, Nilma Gomes (2005), importante pesquisadora sobre questões raciais no Brasil, escreveu um artigo discutindo alguns termos complexos nos estudos raciais, em seu trabalho intitulado *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*, cujo objetivo é esclarecer o porquê de determinadas nomenclaturas em detrimento de outras nos estudos raciais. Quanto ao mito da democracia racial, a autora elucida que este esconde resquícios da história de segregação e discriminação pela qual sofre a população negra, invisibilizada por trás de um discurso demagógico angariado pela mídia e pelo governo. Por meio dessa visão caleidoscópica, o racismo se faz parecer inato, ou até mesmo imperceptível (GOMES, 2005).



Nas escolas que atendem alunos quilombolas, o ensino da diversidade, voltado à valorização de culturas diaspóricas e híbridas, pode ser ferramenta fundamental para a mudança que tanto se tem clamado. Essa nova abordagem no ensino é vista como meio da valorização dessas “novas” identidades, a espera de terem suas vozes ouvidas sem o olhar opressor da classe de poder que os domina. Embora traga apontamentos esperançosos quanto ao futuro da educação, o que se pode observar ainda, é a sistematização do ensino, ou o “ensino colonialista”, onde a escola não está adequada a tratar de questões peculiares, tampouco os professores estão recebendo qualificação para tanto.

Para isso, faço uma reflexão sobre a identidade quilombola e os alunos quilombolas no ambiente escolar.

2. RECONHECIMENTO E FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES SOCIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: QUEM SÃO OS ALUNOS QUILOMBOLAS?

No sentido de compreender como o assunto identidade sofre as mesmas influências do poder hegemônico, mencionado anteriormente nesse trabalho, e de que forma, a partir de uma compreensão mais aberta que estudos pós-modernos se propõem a realizar, Bauman nos auxilia no sentido de que podemos nos tornar agentes transformadores de paradigmas científicos, quer seja na psicanálise, na história ou nos estudos sobre linguagem. As velhas identidades que até pouco tempo atrás estavam estabilizadas sofrem agora várias transformações trazidas pela modernidade e pelas novas necessidades do mundo social (BAUMAN, 2005).

Ao longo da vida, constantemente muda-se a forma de agir e de pensar, trazendo à sociedade novas teorias que auxiliem a vida e o trabalho modernos. Nessa perspectiva, Bauman aponta para uma mudança irreversível, nas estruturas estatais, condições de trabalho, subjetividade coletiva, vida cotidiana e nas relações entre o eu e o outro no mundo (Ibidem).

Na perspectiva de Hall (2006), há um deslocamento dos modelos europeus na forma de pensar um sujeito universal. O sujeito do Iluminismo tinha a concepção da pessoa humana como um ser totalmente centrado e único, com capacidades de razão, consciência e ação, a identidade estava no seu interior, e depois de formada permanecia com ele durante toda a sua vida, intacta e estagnada.

O sujeito sociológico, conforme sugere Hall (2006), ao contrário do iluminista, tinha uma visão de identidade mais aberta, formada a partir da relação com outras pessoas que o indivíduo considerasse importante. Nesta situação, o sujeito interagia com seu eu e com a sociedade. Analisando o modelo do sujeito iluminista, centralizado na razão e na ciência como detentoras de todo o conhecimento passível de verdade, o homem sociológico não consegue romper com essa barreira “racional”, não se distanciando dos princípios sociais que configuravam o homem cartesiano, notoriamente conhecido pela nossa sociedade atual.



Na pós-modernidade ou modernidade tardia, defendida por Hall (2006), Bauman (2005) e Giddens (2000), o sujeito adquire uma identidade fragmentada, permitindo optar por várias identidades ao mesmo tempo, se (re)configurando de acordo com suas relações sociais e contatos com outras culturas. Para Bakhtin⁴, com outras línguas.

No mesmo sentido, Moita Lopes (2002), usa o termo modernidade recente, as discussões sobre identidade se configuram de tal forma, por conta de um dos grandes responsáveis por toda essa grande mudança global: a *internet*, que nas últimas décadas vem influenciando na vida dos indivíduos formatando um novo ser, com uma gama de identidades fragmentadas, fortemente influenciadas pela globalização.

Os autores citados, afirmam que essa situação de fluidez identitária está acontecendo na nossa sociedade em todos os âmbitos das relações humanas. Refletir sobre identidade hoje gerou uma crise identitária, vivida por toda sociedade contemporânea, provocada principalmente pela globalização e seu sistema de homogeneização, gerando conflitos filosóficos, sociológicos e linguísticos quanto à constituição e formação do ser.

A crise identitária contemporânea acontece devido à lógica capitalista de comercialização e das perdas – culturais – ocasionadas dentro desse processo. Hall (2006) propõe uma reflexão acerca dessa crise sob a perspectiva de três eixos: primeiro o deslocamento dos modelos europeus de “alta cultura” da Europa enquanto sujeito universal cultural; segundo, os EUA como potência mundial, sendo produtor global de cultura; e o terceiro, a descolonização do Terceiro Mundo, culminando em mudanças drásticas no terreno da cultura, no que ele mesmo chama de pós-modernismo, uma fascinação pelas diferenças culturais, sexuais e raciais que entram em voga nas discussões recentes.

As velhas identidades que até pouco tempo estavam estabilizadas sofrem agora várias transformações trazidas pela modernidade e pelas novas necessidades do mundo social. Mudam-se, constantemente, formas de agir e pensar, trazendo à sociedade teorias que possam ajudar a melhorar a vida e o trabalho modernos. Nessa perspectiva, Bauman aponta para uma mudança irreversível, nas estruturas estatais, condições de trabalho, subjetividade coletiva, vida cotidiana e nas relações entre o eu e o outro (BAUMAN, 2005, p. 11).

Da exclusão e injustiças sociais causadas pela globalização surge o tema pluralidade cultural, daqueles mais afetados pelo processo de homogeneização fruto do sistema capitalista, o qual defende e discursa sobre o multiculturalismo e identidades prontas. Coracini (2003), afirma que a questão cultural está em voga na modernidade recente: reflexões acerca da questão da pluralidade cultural e

⁴ Uma abordagem mais aprofundada nos estudos de Bakhtin e Volochinov sobre linguagem e identidade pode ser vista em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, o presente trabalho não se propõe a discutir questões mais específicas sobre a linguagem e alteridade, pois as suas teorias não se dão como escopo teórico essencial para essa pesquisa, entretanto, faz-se importante mencionar que os autores trazidos para esse trabalho têm suas vertentes bakhtinianas. Os dados completos do livro estão nas referências.



identidade movem estudos em toda a sociedade contemporânea a fim de discutir as possíveis causas desse processo.

Afetados por essa uniformização cultural, encontram-se os grupos considerados minoritários, que vêm se desenvolvendo ao longo das últimas décadas, dentre eles, étnico-raciais, os quais serão analisados a partir do contexto escolar, que também se orienta pelo discurso da igualdade e da homogeneidade.

Dessa “uniformização cultural”, surge a necessidade de pertencimento, pois o indivíduo é capaz de se ver como um ser mais amplo além de si mesmo, como pertencente a uma sociedade, um grupo, uma nação, etc. Somos constituídos a partir do outro e somos o que somos porque a voz do outro se faz presente na nossa voz. Em Bakhtin (1997), temos a existência do outro como chave central da nossa existência, ou seja, eu sou o que sou porque existe o outro, o discurso de outrem me identifica e me faz ser o que eu sou:

O que dissemos a propósito da identidade individual pode ser aplicado também à identidade de um grupo social, à identidade linguística de uma determinada comunidade e à identidade de todo um sistema cultural. Um grupo social se reconhece como tal através de um processo complexo de diferenciação a respeito do que é diferente. Em vez de ser resultado de uma escolha, decisão ou ato consciente, a identidade do grupo é a consequência, que se aceita de forma passiva, de relacionar-se com outros grupos, é uma conclusão-consequência de outros, de seus comportamentos e de suas correntes de pensamento (PONZIO, 2008, p. 07).

Na mesma perspectiva de Ponzio (2008), Coracini (2003), Moita Lopes (2002) e Bauman (2005), Giddens (2002) afirmam que os sujeitos se constituem e constroem significados a partir do seu envolvimento com o outro no discurso em diversas circunstâncias culturais, históricas, institucionais, etc. Na esfera institucional, tomemos a escola e os diversos sujeitos que nela convivem, pensando na configuração de várias identidades que são construídas e/ou estabelecidas diariamente, pluralidade cultural se posiciona como tema central das reflexões de identidade na escola.

Moita Lopes (2002), afirma que nos configuramos fragmentados e contraditórios buscando sempre uma proteção que sugere um nós, formado por um eu coletivo, na tentativa de sanar interesses individuais, que se tornam comuns ao grupo, fazendo surgir uma voz única emaranhada de outras vozes, que se unem para se fortalecerem em prol de ideais comuns (HALL, 2006; MUNANGA, 2004; GOMES, 2005).

A ideia de pensar os interesses individuais desses sujeitos representados por uma mesma voz, mesmo tendendo a gerar uma ideia de diferença, separação ou ruptura, politicamente em um movimento contrário, é capaz de unir grupos e ou minorias na geração de um núcleo unido. No caso de comunidades quilombolas esse processo é de suma importância, pois é onde esses indivíduos têm a sua identidade fortalecida, em função da desconfiguração identitária provocada pelos discursos



hegemônicos vistos principalmente no ensino de história adotado pelo Brasil. Para melhor entendermos as identidades quilombolas, primeiramente precisamos refletir sobre a identidade negra e o processo de ensino colonizador racista que orientou e orienta as práticas pedagógicas no país.

Gomes (2005), afirma que pensar na identidade negra é uma tarefa muito mais complexa do que pensar em identidade como um todo, evitando simplificações de um conceito que precisa ser tratado por vários ângulos, decorrentes da luta do negro na sociedade atualmente. Dessa forma, faz-se importante salientar que o termo negro, utilizado nesse trabalho, se refere também às outras categorias definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), como pretos e pardos.

Quando pensamos em raça, esse termo deve ser entendido como uma manifestação de resistência frente às diferenças de classe, trabalho, salário e gênero perpassado pelos negros. Resistir a esse processo que subalterna e exime o negro de qualquer tipo de participação na construção social do seu espaço ou da sua ação cidadã é o primeiro passo para uma mudança significativa na história do povo negro no Brasil (ABRAMOWICZ e GOMES, 2010; FERREIRA, 2006; SITO, 2010; AZEVEDO, 2010; SEED, 2006).

Além da construção social que o termo raça infere, tomemos o posicionamento político do termo como eixo central nas discussões sobre a formação das identidades sociais. Seguindo as orientações do Movimento Negro, raça é entendida como uma “categoria sociológica e analítica de interpretação da realidade social” (ABRAMOWICZ e GOMES, 2010, p. 7).

É importante pensar na distinção dos termos raça e etnia, uma vez que a utilização de ambos os termos geralmente acontece de forma deturpada, ratificando o racismo, mesmo que de forma inconsciente. Dessa forma, raça “é geralmente associada com diferenças físicas (fenotípicas), tal como cor da pele, enquanto etnia refere-se a grupos que dividem a mesma identidade cultural, como língua, religião e história” (GILLBORN, 2001, p. 04 Apud FERREIRA, 2006, p. 28).

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais definem etnia, “grupo étnico”, como um termo que surge após a Segunda Guerra Mundial em oposição à noção biológica de raça, mencionada anteriormente. Etnia ou grupo étnico

é um grupo social cujos membros consideram ter uma origem e uma cultura comuns, e, portanto, uma identidade marcada por traços distintivos. Uma etnia ou um grupo étnico se autodefine e é reconhecida por etnias ou grupos distintos da sociedade envolvente. O mesmo acontece com os indivíduos: pertence a uma etnia ou um grupo étnico quem dele se considera integrante e quem é reconhecido como a ele pertencente pelo grupo e pela sociedade (MEC, 2006, p. 218).

Seguindo essa perspectiva de etnia, precisamos nos posicionar também frente ao conceito de raça, embora, defendamos a ideia de extinção do termo e da própria ideia de raça, a sociedade ainda vive em meio a ideais brancos, impostos e proliferados durante anos de escravidão (mental e cultural).



Tais ideias vão além de posicionamentos ideológicos provenientes de uma pequena parcela da população, pois a extinção do termo estaria confrontando interesses políticos e ideológicos, fortalecendo uma determinada classe não disposta a abandonar o seu *status* de colonizadora (REIS, 2008; AZEVEDO, 2010).

O termo afrodescendente também não será utilizado nesse trabalho, pois acreditamos que por trás deste está camuflado um racismo velado, quando utilizado, implicitamente se remete ao cumprimento de uma política de democratização, onde os resquícios do “mito da democracia racial” escondem a história de segregação e discriminação pela qual sofre a raça negra, invisibilizada por trás de um discurso demagógico angariado pela mídia e pelo governo. Por meio dessa visão caleidoscópica, o racismo se faz parecer inato, ou até mesmo imperceptível (GOMES, 2005).

Existe um segundo conceito ao utilizar o termo afrodescendente, se referindo a origens de descendência de um povo, para se referir aos descendentes de africanos o termo afrodescendente se aplica, assim eurodescendente para se referir aos descendentes de europeus. Porém, seguindo as orientações do próprio Movimento Negro, o termo não se refere à luta do movimento e suas conquistas, mas sim a uma política de respeito fajuta, deturpada e mal compreendida pela sociedade, o termo afrodescendente, não carrega consigo os mesmos significados que o termo negro, por isso a escolha política e ideológica do termo negro em detrimento de outros (GOMES, 2005).

Da mesma forma que me posiciono com relação termo negro, é preciso também esclarecer a definição de quilombola usada nesse trabalho. A origem etimológica da palavra está na definição do Grupo de Trabalho Clovis Moura:

A expressão Quilombo, deriva da palavra Kilombo da língua Mbundo do tronco linguístico Banto, com significado provável de sociedade como manifestação de jovens africanos guerreiros/as, Mbundo, dos Imbangala. Também a etimologia da palavra deriva do Quimbundo (Kilombo) significando ‘acampamento’, ‘arraial’, ‘povoação’, ‘capital’, ‘união’ e ainda ‘exército’ (Grupo de Trabalho Clovis Moura, *site*, s/p.).

É importante compreender a origem do termo quilombo, pois o conceito vai mudando de significado com o passar dos anos e das conquistas pela população negra no país. Os estudos culturais sobre comunidades quilombolas no Brasil passam a ter mais impacto a partir da década de 30, representando a recriação dos “Estados Africanos”. Um exemplo desse impacto está na publicação do livro “Casa-Grande & Senzala” de Gilberto Freire (1933), narrativas do autor sobre o processo de aculturação do negro pelo branco, ou seja, a aceitação dos costumes e da cultura branca acontecia de forma paternalista e harmoniosa, quando na realidade, o processo branqueamento, constituía tentativa de dizimar as culturas negras, de forma violenta e sangrenta. As influências impostas pela cultura branca sobre a negra originaram quilombos, resultado de uma reação contra aculturativa que formaram espaços de resistência (CRUZ [et.al.], 2006; GOMES, 2006).



Contrapondo a visão tradicional de quilombo, originária da coroa portuguesa, temos nos estudos de Rodrigues (Apud Luanda) algumas definições que nos defrontam em vários questionamentos:

afinal, são as comunidades patrimônio cultural? Perguntam-se estudiosos e pesquisadores de Instituições ligadas ao Patrimônio Nacional. São focos de resistência e portanto, da luta anti-racista? Perguntam os movimentos sociais negros. São objetos de Políticas Públicas e de Direitos Sociais? Debatem Legisladores e Gestores. E os antropólogos a questionar: Quem são esses novos sujeitos sociais? Que identidade étnica é essa? Isso é etnogênese, sujeitos construindo sua própria história? (RODRIGUES, 2006, p. 35 Apud LUANDA, 2010, p. 03).

Frente a estes questionamentos, Cruz [et.al.] (2006), explicam que até a década de 30, as interpretações sobre quilombos são de cunho “culturalista”, ou seja, estudos sociais feitos acerca dos quilombos eram comparados ao Quilombo dos Palmares, como única referência. Gomes (2006), afirma que somente a partir dos anos 1960 a visão sobre a escravidão mudou no debate acadêmico e, conseqüentemente, mudou na forma de olhar o negro, da docilidade e servidão das senzalas para uma visão de rebeldia e violência, essa nova percepção é chamada de “materialista”.

É importante salientar a experiência de quilombolas no Brasil, porque homens e mulheres foram escravizadas sob exploração e violência e, ao fugirem da situação escravista que se encontravam, organizaram-se em um processo social que negava a sua existência como mercadoria, alterando radicalmente o seu contexto e *status* social (GOMES, 2006). Ainda:

[...] a contribuição de Abdias Nascimento no 2º Congresso de Cultura Negra das Américas, realizado no Panamá em 1980, e posteriormente publicado sob o título de “O Quilombismo: Uma Alternativa Política Afro-brasileira”, talvez seja o que melhor expresse o sentido de quilombo como um programa político do negro brasileiro. Nesse sentido “Quilombo não significa escravo fugido conforme ensinam as definições convencionais. Significa união fraterna e livre; encontro em solidariedade, convivência, comunhão existencial”. (1991, p. 206) (CRUZ [et.al.], 2006, p. 59).

A contribuição dos estudos de Abdias Nascimento é notória no país, dado que se comprova com o reconhecimento oficial das comunidades negras no Brasil, somente em 88 com o “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” da Constituição Federal da República (ADCT), através do artigo 68 de 05 de outubro de 1988. A Lei legitimou e legitima os direitos territoriais dessas comunidades, fortalecendo o debate em torno de suas contribuições e demandas culturais, sociais, econômicas, espaciais e jurídicas, nesse novo conceito do que representam e significam as comunidades quilombolas no e para o país. (PARÉ, OLIVEIRA, VELLOSO, 2007).

Em virtude dessas considerações, pensando no ambiente escolar, pode-se considerar que há uma diáspora de alunos de comunidades quilombolas, divididos pelo país da seguinte forma: no Norte são 9.728 alunos matriculados nas escolas públicas, no Nordeste são 30.789, no Sudeste 3.747 e no



Centro-Oeste totalizam 4.922, somando 49.722 estudantes quilombolas matriculados em 364 escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos, estudando com outros alunos que não se enquadram na etnia de quilombola (NUNES, 2010, p. 141).

Nesse ínterim, as DCN – Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), visam viabilizar as propostas que os documentos oficiais mencionados acima já haviam apontado. Em termos gerais, essas DCN não afastam as discussões sobre a educação da população negra no Brasil, assunto presente na pauta educacional uma vez que os números comprovam a desigualdade no acesso à educação entre negros e brancos. Por tais razões, é preciso pensar em uma educação que fale de dentro da comunidade, que expresse os reais anseios das pessoas que dela habitam viabilizar a voz das próprias comunidades para que seja possível compreendê-las (NUNES, 2010).

3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse trabalho, utilizamos a abordagem qualitativa tendo como técnica central a pesquisa bibliográfica. Para Gil, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, tendo como vantagem uma maior cobertura dos fenômenos e maior certeza nos resultados (GIL, 2009).

Flick (2004) citado por Gil (2009), afirma que por meio da pesquisa qualitativa é possível obter maiores possibilidades de reflexão, pois a análise qualitativa apresenta várias abordagens teóricas e seus métodos auxiliam na caracterização de discussões e práticas de pesquisa. Dessa forma, o pesquisador tem seu papel evidenciado na qualidade dos resultados, uma vez que subjetividade e conceitos de verdade influenciam diretamente na pesquisa.

Para o estudo de Documentos Oficiais, a técnica de pesquisa documental também foi utilizada. A pesquisa documental fundamentou-se em materiais que ainda não haviam recebido análise crítica e que puderam ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa, tal como “documentos oficiais, memorandos, regulamentos, ofícios, dentre outros, e aqueles que, de alguma forma já foram analisados, como atas e documentos cartoriais” (Gil 2009, p. 46).

Foram estudados os seguintes documentos oficiais: as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira – DCE-LE no cerne da pluralidade cultural – a questão étnico-racial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A pesquisa documental também foi utilizada como fonte de informação e coleta de dados, conforme Gil, (2009, p. 45), este tipo de pesquisa utiliza-se de materiais que não receberam tratamento analítico, constituídos de documentos conservados em arquivos públicos e instituições privadas, como é o caso dos documentos oficiais que auxiliam no embasamento teórico dessa pesquisa.



Os documentos oficiais estudados caracterizam-se como documentos de segunda mão, segundo Gil (2009), e por meio da análise qualitativa foi possível considerar a vivência, a experiência, com a compreensão dos resultados da ação humana objetivada, do “ponto de vista onde as práticas e as coisas são inseparáveis” (MINAYO, 1994, p. 23-24). Dessa forma, foi compreendemos o trabalho socioeducativo construído a partir dos professores de língua inglesa, através do estudo de referenciais teóricos sobre o tema, encontrei dados que mostraram a necessidade de se refletir sobre as questões de raça e etnia mais afincado, conforme segue no tópico destinado aos resultados e discussões.

Tais materiais utilizados para a construção da primeira fase do trabalho (referencial teórico), e para a primeira etapa dessa pesquisa, ajudaram a suprir as limitações de estudos científicos inerente ao tema, e auxiliaram também na constatação do problema, fundamentação da justificativa e estabelecimento dos objetivos.

Dessa forma o objetivo geral que orientou esse trabalho foi:

- Compreender como o professor de língua inglesa pode fortalecer os discursos ideológicos de alunos quilombolas dentro da sala de aula, colaborando para políticas e práticas de igualdade social em um ensino antirracista.

Objetivos específicos:

- Realizar um estudo bibliográfico sobre a “Formação de Professores de Língua Inglesa (LI) na perspectiva de Raça e Etnia”; “As relações de poder entre professor e aluno”, “A escola como ambiente de poder” e as “Identidade Sociais de Alunos Quilombolas”;
- Realizar um estudo documental sobre os Documentos Oficiais: PCN, DCE-LEM, Lei 10.639/03 e as DCE-Relações Étnico-Raciais.

A próxima seção é destinada a uma reflexão sobre os caminhos percorridos para a concretização dos objetivos desse trabalho, bem como, mostrar quais as demandas e fronteiras ainda a serem ultrapassadas no ensino crítico.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE

O ensino de inglês no Brasil, ainda está centrado na posição social e *status quo* da língua, por isso a disparidade entre o ensino de inglês na escola pública e os documentos oficiais, que promovem a inserção daqueles que da língua estrangeira tiverem contato com o mundo, como agentes transformadores da sua própria realidade. Ao contrário, o ensino não satisfaz essa expectativa, e tampouco estimula alunos ao aprendizado da língua de fato, pois eles sabem da sua realidade social e de sua necessidade perante a língua (APPLE, 2002). Quem parece não saber desse fato são os educadores que realizam propostas estanques às verdadeiras condições sociais dos alunos de escola pública.

Essa disparidade no ensino, além do desconhecimento de outras culturas e valorização de uma cultura padronizada e homogênea tem sido ainda preconizada na escola pública. Valores e costumes



praticados nas comunidades quilombolas são esquecidos na escola, em função da homogeneização perante os alunos diferentes que a configuram, inseridos num contexto dicotômico ao globalizado, vividos nas cidades brasileiras. Os alunos do campo estão mais sensíveis às mudanças urbanistas, pois o campo não caminha no mesmo ritmo da cidade, o que não o torna mais ou menos produtor de cultura. Moura (2008), afirma que esse tipo de educação dificulta o sentimento de identificação de alunos quilombolas, pois sua cultura é totalmente dissipada na escola, além de que sua história, como negro, é deturpada e inferiorizada nos livros didáticos.

Por isso, se queremos de fato mudança e equidade, precisamos focar na prática docente, para que compartilhem os mesmos valores na quebra pela hegemonia elitista no ensino brasileiro, que estejam dispostos a compreender a subjetividade dos alunos e confrontar as relações de poder e dominação visíveis na escola. É necessário romper com o ensino tradicional de inglês desenvolvido na Europa baseado em princípios colonialistas, homogêneos e elitizados. Uma tarefa difícil, pois as suas construções de mundo precisam ser reavaliadas e associadas a outras concepções, de maneira a construir novos significados que façam sentidos para os docentes (PENNYCOOK 1998, SILVA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Carregamos traços do pensamento racista e arbitrário que nos rodeia desde a infância, e representamos isso – mesmo que intrinsecamente, em nosso discurso, e como educadores é nosso dever refletir sobre práticas sociais e antagonizar resquícios dessas crenças e preconceitos vivenciados ao longo de nossas vidas, mudando os significados que orientam nossas ações pedagógicas. O racismo não pode ser silenciado no cotidiano e nos sistemas de ensino (REIS, 2008).

O Brasil se orienta pelo discurso da “democracia racial” calcado na ideia de uma convivência harmoniosa entre brancos, negros, indígenas, entre diferentes grupos e etnias. Esse discurso está enraizado e faz-se presente principalmente na escola, onde professores justificam atitudes preconceituosas através de outras atitudes de convivência, muitas vezes porque os próprios professores não sabem como tratar das questões da diversidade, ou essa convivência se dá pela complacência do professor com relação à situação de racismo (GOMES, 2005).

Com esse trabalho espera-se contribuir para um ensino antirracista, com vistas a uma educação plural e diversificada no país, onde as várias vozes que configuram a escola possam ser ouvidas de forma heterogênea e que os profissionais da educação – em especial os professores de língua inglesa, reflitam sobre suas práticas entendendo o peso e o valor que suas ações têm sob a vida dos alunos, que esperam e espelham-se na figura do professor.

Espera-se também influenciar outros professores-pesquisadores a discutirem sobre as questões de raça e etnia no ambiente escolar, fomentando a pesquisa em áreas ainda pouco exploradas no âmbito acadêmico, e que suas vivências diárias tornem-se relatos epistemológicos de uma prática guiada pelos estudos do letramento crítico e do ensino antirracista.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. *Freire and the politics of race in education*. International Journal of Leadership in Education, April-June, vol. 6, no. 2, 107–118. Wisconsin: Madison-USA, 2003.

_____. *Does Education have Independent Power?* Bernstein and the question of relative autonomy. British Journal of Sociology of Education, Vol. 23, No. 4. Wisconsin: Madison-USA, 2002.

AZEVEDO, Aline. S. *Reconstruindo identidades discursivas de raça na sala de aula de língua estrangeira*. 2010. 144. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

CORREA, Djane A. *Política linguística e ensino de língua*. Calidoscópio. Vol. 7, n. 1, p. 72-78, jan/abr, Unisinos, 2009.

BAKHTIN, Mikhael. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud. Iara Frateschi Vieira. 7ª ed. São Paulo: Hucirec, 1929/1995.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – LEM*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Curitiba, 2008.

_____. *Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CRUZ, Cassius Marcelus. [et. al.]. *Quilombos: referência de resistência à dominação e luta pela terra no Paraná*. In: História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. – Curitiba: SEED-PR, 2006. - 110 p. – (Cadernos Temáticos).

FERREIRA, Aparecida. Jesus. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. *Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, p. 171-187. 2006. ISSN: 1517-7238.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª ed. São Paulo. Atlas, 2009.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOMES, Flávio dos Santos. *Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no*



Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação. 216 p. 2005.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

MINAYO, C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NUNES, Georgina Helena Lima. *Educação quilombola*. In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. *A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Calunga do Engenho (GO) II*. Cad. Cedes: Campinas vol. 27 n. 72, p. 215-232, maio/ago. 2007. Disponível em <www.cedes.unicamp.br> Acesso em 15 mar. 2011.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês CAVALCANTI, M. C. *Linguística aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2008.

REIS, Rosana Clair da Cruz. *Diversidade étnico-racial: a lei federal nº 10.639/2003 e abordagens possíveis em sua aplicação*. 2008. 201. Dissertação (Mestrado em letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008.

SILVA, Paula de Almeida. *Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula: um estudo de caso com duas professoras de inglês negras*. Dissertação (Mestrado em letras em linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In:



ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

_____. *What's new in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. Current Issues in Comparative Education, vol. 5(2). London: Kings College, 2003.

Recebido em julho de 2012
Aprovado em setembro de 2012