



O LUGAR DA RAÇA NA SALA DE AULA DE INGLÊS

Glenda Cristina Valim de Melo¹

Resumo: Quando pensamos no ensino da língua estrangeira tradicional, observamos, nas práticas sociais, uma preocupação com o código. Nos cursos livres, o foco está nas chamadas quatro habilidades e na gramática e/ou vice-versa. Nas escolas públicas e particulares, isso depende das prescrições que se iniciam no Ministério da Educação. Nos cursos de Letras, alunos/as estariam sendo formados/as para ensinar o espanhol, o inglês, o português e as literaturas. São vistos métodos, gêneros textuais, teorias de aprendizagem, concepções de linguagem, material didático, TICs etc. Contudo, quando deixamos os espaços de formação e passamos as nossas tarefas em salas de aula distintas e complexas, deparamo-nos com alunas/os e corpos sexualizados, racializados, generizados etc. e, mesmo assim, há uma construção de que em sala de aula de línguas não há lugar para a raça, o gênero, a sexualidade etc. Partindo da proposta de Butler (1997) – que se embasa nas concepções de atos de fala performativos de Austin (1962/1990) e Derrida (1972/1988), de que fazemos coisas com a linguagem – compreendemos que as salas de aula de línguas são também lugares de se questionar e contestar questões relacionadas à raça. Assim, neste artigo, pretendemos refletir sobre o lugar da raça nas salas de aula de inglês.

Palavras-chave: linguagem como ação; raça; sala de aula de inglês.

THE RACE PLACE IN THE ENGLISH CLASSROOM

Abstract: When we think of the traditional teaching of foreign language, we observe in the social practices a concern with the code. In the free courses, the focus is on so-called four skills and grammar and/or vice-versa; in public and private schools that depends on the prescriptions that start in the Ministry of Education. In Language Courses, students would be trained to teach Spanish, English, Portuguese and literature. Are seen methods, textual genres, learning theories, language concepts, teaching materials, TICs etc. However, when we leave the training spaces and pass our tasks in different and complex classrooms, we are faced with students and sexualized bodies, racialized, with different genders choices etc.; and even then, there is a building that in language classroom is no place for race, gender, sexuality etc. Starting from Butler's proposal (1997) - which is based on the concepts of Austin's performative speech acts (1962/1990) and Derrida (1972/1988) that we do things with language - we understand that the language classrooms are also places to question and challenge race relations. Thus, in this article, we intend to reflection about the stand of race in English classrooms.

Keywords: language as action; race; english classroom.

¹ Professora Adjunto na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), com pós-doutoramento em Linguística Aplicada (2014) na Universidade Federal do Rio de Janeiro, cuja temática foi linguagem, raça, gênero e sexualidade. É doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP. Orienta e pesquisa na área de Linguística Aplicada, especificamente, linguagem como performance, raça, gênero e sexualidade. Coordena o projeto de pesquisa “Os discursos e os efeitos discursivos de raça, gênero e sexualidade em contextos on/off-line”.



LE LIEU DE RACE DANS LE COURS D'ANGLAIS

Résumé: Quand nous pensons à l'enseignement traditionnel des langues étrangères, observons dans les pratiques sociales une préoccupation avec le code. En cours libres, les foyers sont dans les appelés quatre compétences et de la grammaire et/ou vice-versa; dans les écoles publiques et privées qui dépend de la réglementation qui si débute dans le Ministère de l'Education. Dans cours de Lettres, les étudiants seraient en étant formé par enseigner l'Espagnol, l'Anglais, le Portugais et de la littérature. Ils sont considérés méthodes, des genres, des théories d'apprentissage, les concepts de langues, matériaux d'enseignement, TICs, etc. Cependant, quand nous quittons les domaines de la formation et de passer nos tâches dans les classes différentes et complexes, nous sommes confrontés à des étudiants et corps sexués, racialisés, de genrés etc., et même ainsi, il ya une construction de qu'en classe de langue n'a pas place pour la race, genre, la sexualité, etc. A partir de la proposition de Butler (1997) - qui sous-tend les concepts de parole actes performatifs d'Austin (1962/1990) et Derrida (1972/1988) que nous faisons des choses avec la langue – nous comprendrons que les classes de langue sont également placées des se questionner et contester questions de relations raciales. Donc, dans cet article, nous nous proposons de réfléchir sur la place de la race dans les salles de classe en anglais.

Mot clé: langue comme l'action; la race; la classe anglaise.

EL LUGAR DE LA RAZA EN LA CLASE DE INGLÉS

Resumen: Cuando pensamos en la enseñanza de la lengua extranjera tradicional, observamos en las prácticas sociales una preocupación con el código. En los cursos libres, el blanco están en las llamadas cuatro habilidades y gramática y/o vice-versa; en las escuelas públicas y particulares eso depende de las prescripciones que empiezan en el Ministerio de la Educación. En los cursos de Letras, alumnos/as estarían graduándose para enseñar el español, o inglés, o portugués y las literaturas. Trabajan con métodos, géneros textuales, teorías de aprendizaje, concepciones de lenguaje, material didáctico, TICs etc. Aunque, cuando dejamos los espacios de formación y pasamos a nuestras tareas en aulas distintas y complejas, deparémonos con alumnas/os y cuerpos sexualizados, racializados, generalizados etc; y mismo así, hay una construcción de que en la clase de lenguas no hay espacio para la raza, el género, la sexualidad etc. Partiendo de la propuesta de Butler (1997) – que se basa en las concepciones de actos de habla performativos de Austin (1962/1990) y Derrida (1972/1988), de que hacemos cosas con el lenguaje – comprendemos que las clases de lenguas son también lugares para cuestionarse y contestar cuestiones relacionadas a la raza.. Así, en este artículo, se pretende reflejar sobre el lugar de la raza en las clases de inglés.

Palabras-clave: lenguaje como acción; raza; clase de inglés

INTRODUÇÃO



Considerando a perspectiva da Modernidade Reflexiva² (Giddens, 1991), estamos situados em um momento histórico-social que se refere às transformações do mundo atual, à reflexividade sobre nós mesmos e à reinvenção da vida contemporânea. Assim, deparamo-nos com a pluralidade da vida social e com a transgressão observadas em contextos diversos. Transgredir seria entrar em territórios considerados proibidos e “... pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (Pennycook, 2006, p. 74). Nos blogs e nas redes sociais, por exemplo, as chamadas minorias³ contam suas histórias, exercem a cidadania e podem selecionar as lutas que valham à pena, segundo o seu contexto histórico-social e suas experiências. Dessa forma, o ambiente online pode contribuir para dar visibilidade aos corpos ébanos, femininos, transexuais, transgêneros etc., já que “a Modernidade silenciou a diversidade das experiências humanas de sociabilidade em benefício de um projeto identitário único: branco, masculino e heterossexual” (Moita Lopes, 2006, p. 132).

Neste momento de fluidez, vertigens, incertezas e reflexividade sobre nós mesmos, acompanhamos protestos diversos on/off-line em que muitas pessoas lutam por acesso aos direitos básicos como a legalização do casamento gay, a possibilidade de mudança de nome de transgêneros, o direito ao aborto para mulheres que não desejam prosseguir com uma gravidez. Por outro lado, temos senadores e deputados aprovando na surdina projetos que podem cercear direitos conquistados no passado. Nesse contexto de turbulência, situamos, especificamente, a questão da raça e o ensino de línguas. Enquanto na web, vemos debates e discussões acaloradas sobre raça, nas salas de aula de línguas, temos um silêncio sobre essa questão. Nas graduações em Letras, currículos e programas de curso se voltam para a construção e formação linguística, literária e pedagógica de alunas/os em pré-serviço; assim, elas/es estariam sendo formadas/os para ensinar o espanhol, o inglês, o português etc. São estudados métodos, gêneros textuais, teorias de aprendizagem, concepções de linguagem, material didático, TICs etc., mas não como

²Para o mesmo período de reflexividade de nós mesmo, questionamento das grandes narrativas, etc. Bauman (2001) faz uso do termo Modernidade Recente, enquanto que Santos (2004) utiliza Modernidade Recente e Rampton (2006) Modernidade Tardia.

³ O termo minoria, neste artigo, é utilizado para aqueles que não têm igualdade de oportunidades de acesso e de direito no mundo social. Para maiores informações sobre a população negra como minoria, consultar: <http://www.slideshare.net/laeserieufrj/relatrio-2009-2010>.

abordar ou tratar de sofrimentos construídos na e pela linguagem (Bakhtin, 1981), que se tornam ação ao serem enunciados e que marcam os corpos e as práticas sociais.

Quando deixamos os espaços de formação e passamos às nossas tarefas cotidianas em salas de aula distintas e complexas, percebemos que não fomos formados para lidar com alunas/os e corpos generificados, sexualizados, racializados etc. que são ignorados, em muitos casos, para não se perder o foco do ensino de línguas. Há, portanto, uma construção de que em sala de aula de inglês não há lugar para discutir temas como raça, gênero, sexualidade etc. Essas aulas não se tornam lugares de (des/co) construção de atores e práticas sociais que envolvem tais questões, mesmo que tenhamos prescrições como as dos PCNs, no caso do ensino público, fundamental e médio, que sugerem temas transversais como relevantes para a formação cidadã de alunas/os.

Assim, quando nos silenciemos e silenciemos outras/os sobre as temáticas citadas anteriormente também nas instituições de ensino e/ou em nossas aulas e salas de línguas, que ações estamos realizando? Quem são os corpos que estamos construindo discursiva e performativamente como abjetos? Com base nesta perspectiva, neste artigo, pretendemos refletir sobre o lugar da raça nas salas de aula de língua inglesa e assumimos a proposta de Bronckart (2007, p. 20) que defende estudar os atores sociais integrados às outras áreas do saber, ou seja, desenvolver uma “ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem”. Esta perspectiva também é compartilhada pela Linguística Aplicada transgressiva, que nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 14) dialogaria “... com teorias que estão atravessando o campo das ciências sociais e das humanidades” ou, como propõe Pennycook, (2006, p. 67), “uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador”.

Além disso, apoiamos-nos na concepção de linguagem como performance proposta por Austin (1960[1990]) e Derrida (1972[1988]) e na construção discursiva, social, histórica, performativa e interseccionada de raça, gênero e sexualidade (Butler, 2003, 2004; Barnard, 2004, Sommerville, 2000). Neste sentido, primeiro abordamos a linguagem como ação; depois, apresentamos brevemente o ensino de línguas; em seguida,



discutimos a raça pelo viés das teorias queer e, por último, tratamos do lugar da raça na sala de aula de inglês.

FAZENDO COISAS COM A LINGUAGEM

Nesta reflexão, partimos do pressuposto teórico que linguagem é ação e, para tal, nos embasamos na concepção de atos de fala performativos proposta por (Austin (1960[1990]) e Derrida (1972[1988])). Nas primeiras conferências de Austin, os atos de fala são compreendidos como constatativos e performativos. Os primeiros descrevem e os segundos indicam “que ao se emitir o proferimento está se realizando uma ação, não sendo, conseqüentemente, considerado um mero equivalente a dizer algo” (Austin, 1960[1990], p. 25). Dessa forma, Austin centra seus estudos na linguagem cotidiana, voltando-se, portanto, para o social e quebrando com o paradigma estruturalista da linguagem. O pesquisador apresenta ainda algumas condições especiais para que os atos de fala performativos se realizem, que são:

- o autor deve estar em posição de efetuar o ato de fala performativo;
- ter intenção de realizar os atos de fala performativos proferidos;
- e não quebrar o compromisso do dizer; em outras palavras, dizer “eu te desejo boas vindas”, mas tratar o indivíduo de forma estranha.

Austin (1960 [1990]) reformula sua própria teoria e entende todos os atos de fala como performativos. Assim, ao enunciarmos algo, uma ação é realizada e não estamos apenas descrevendo ou declarando algo. Segundo Rajagopalan (2010, p. 249), Austin se propõe a abordar a questão de “como fazer coisas com as palavras”. Estão sob sua mira as próprias palavras em toda a sua materialidade e historicidade”.

Na releitura dos atos de fala performativos realizada por Derrida (1972[1988]), ele enfatiza a concepção de que todos os atos de fala são performativos, mas discorda das condições especiais e a intenção pré-discurso propostas por Austin. Para Derrida, as ações são realizadas ao dizer e não haveria condições especiais para tal. Ele pontua, também, que não haveria intenção fora da linguagem. O estudioso ainda contribuiu com a teoria mencionada ao mostrar que, pela iterabilidade e citacionalidade, os atos de fala

performativos são sedimentados, naturalizados e se tornam verdade. O pesquisador afirma que mesmo as estiolações, indicadas com não performativas por Austin, são atos de fala performativos.

Nesse paradigma pós-estruturalista, Butler (1997:8), ancorada nos autores citados anteriormente, diz que “nós fazemos coisas com a linguagem, produzimos efeitos pela linguagem e nós fazemos coisas para a linguagem, mas a linguagem é também a coisa que fazemos”. Sendo assim, a partir do momento em que trabalhamos em nossas tarefas docentes com a concepção performativa da linguagem, compreendemos também que ensinar uma língua está para além da descrição e da comunicação, como veremos a seguir.

Algumas Considerações Sobre o Ensino de Línguas

Quando pensamos no ensino de línguas, temos ainda instituições e docentes que concebem e trabalham com concepções de linguagem como sistema e/ou estrutura. Haveria, então, apenas a língua inglesa padrão para ser aprendida, apagando-se, assim, as várias línguas inglesas ou o inglês global como citado por Moita Lopes (2008), espalhados pelo mundo, prevalecendo apenas uma língua inglesa imperial e hegemônica. Segundo Rocha (2013, p. 85),

tais hegemonias do ensino de língua se orientam por visões de linguagem bastante distantes da performativa. No Brasil, tornou-se chacota a célebre frase “The book is on the table”, ícone máximo do ensino de inglês descontextualizado, asséptico, associal e focado exclusivamente no código, colocando as regras de uso da língua em nível ontológico anterior às práticas. Segundo tal perspectiva, os temas a serem discutidos devem favorecer a apresentação de estruturas linguísticas, muitas vezes procurando apresentar “a cultura” de certo país falante da língua-alvo por meio da temática selecionada.

Acrescenta-se a isso, de acordo com Kalva e Ferreira (2011, p.166), o fato de que o ensino de línguas não é simples. Pelo contrário, está para além do trabalho de “... levar o aluno a aprender palavras, gramática e fonética”. As autoras ainda complementam que o processo de aprendizagem de línguas “... nem sempre é o processo harmônico; muitas pessoas se sentem invadidas em sua identidade nacional quando estão aprendendo uma nova língua, principalmente o inglês”. Esse conflito poderia ser ocasionado, porque



mesmo a globalização aproximando pessoas e culturas, ela também propicia uma circulação de informações diversas e também, segundo Kumaravadivelu (2006), o desejo de se manter a herança cultural e linguística.

De acordo com Moita Lopes (2005), a educação linguística, especialmente do inglês, pode contribuir para a construção de sujeitos sociais críticos e para o acesso às informações variadas neste mundo globalizado e muito semiotizado, divulgado pelas telas de muitas ferramentas tecnológicas. Considerando que tudo passa pelo discurso, segundo Milton Santos (2000), é possível dizer que o ensino de língua inglesa torna-se importante, porque:

os discursos que circulam na Internet e na maior parte dos canais internacionais de TV, para não mencionar os discursos do mundo da pesquisa, das finanças, do comércio, dos congressos, dos eventos esportivos mundiais etc., são, primordialmente, construídos em inglês, mesmo aqueles que são produzidos em países onde não se fala inglês como primeira língua (Moita Lopes, 2005, p. 6).

Em uma concepção de linguagem cujo foco é o código, o objetivo das aulas de línguas é ensiná-las e aprendê-las como um/a nativo/a; textos que tratam de gênero, raça, sexualidade, classe social e deficiência, vivenciadas cotidianamente nas instituições de ensino são apagados, silenciados e/ou usados para reforçar o ensino da estrutura e/ou habilidades e também naturalizar discursos hegemônicos e estereotipados de raça sem contestá-los. Afinal, questionar e abalar os discursos cristalizados das temáticas mencionadas estaria fora da proposta da educação linguística. Sendo assim, quando não tratamos e/ou não questionamos os estereótipos de raça, gênero etc. em nossas aulas de línguas, na concepção performativa de linguagem, nós estamos fazendo coisas com as temáticas citadas e também com as pessoas pertencentes às chamadas minorias.

Conforme Ferreira (2013), alunas/os negras/os têm acesso ao ensino de línguas por meio de material didático, especificamente o livro didático, em cujas páginas, a representatividade racial centra-se em estereótipos clássicos sobre pessoas negras:

Para os alunos negros, materiais como o analisado nesse trabalho e sem a reflexão crítica dos professores de língua inglesa, torna-se como uma determinação, criando neles o desejo de embranquecimento, pois suas identidades não são vistas como positivas. Suas identidades são representadas em todos os segmentos



sociais de forma estereotipada, como mostrou esse estudo. Propagar estudos e pesquisas sobre as questões étnico-raciais tanto na área da educação como em linguística aplicada, é assumir o lugar do negro na sociedade e entender que esse trabalho deve ser fomentado nas escolas brasileiras (Ferreira; Camargo, 2014, p.198).

Por outro lado, muitas/os docentes não foram e poucos ainda são preparadas/os para desconstruir esses estereótipos que são sedimentados pela linguagem e que também ferem. Nas salas de aula habitadas por pessoas diversas, em conflito e fragmentadas, observamos a naturalização de discursos que reforçam e normalizam discursos que podem trazer sofrimentos aos envolvidos no trabalho escolar. Salientamos que esses discursos são repetidos e propagados em mídias e situações variadas. Sobre as salas de aula, conforme Mastrella (2010, p. 114),

O que elas dizem sobre os sujeitos que somos, nós professores e aprendizes de línguas estrangeiras? Ao mesmo tempo, o que deixam de dizer? Essas são perguntas que trazem uma consequência importante para o lugar chamado sala de aula, o qual então se configura como espaço de construção de identidades, abarcando discursos que ditam como os sujeitos e os processos de ensinar e aprender línguas devem ser. Isso significa dizer que a sala de aula, enquanto lugar habitado por identidades fragmentadas, não é espaço neutro de transação pedagógica, mas lugar de hierarquias definidas.

Em outras palavras, no processo de ensino e aprendizagem de línguas, em tempos de Modernidade Reflexiva, devemos refletir sobre o que as teorias ditam e sobre como ocorre a aprendizagem e a coconstrução discursiva, performativa, histórica e social de participantes dos processos mencionados (alunas/os, professoras/os etc.). Além disso, é relevante refletirmos sobre o que fazemos com a linguagem em nossas aulas de línguas e nos materiais didáticos que adotamos.

Na perspectiva performativa de linguagem, ao ensinarmos inglês, estamos agindo na vida social, coconstruindo pessoas e práticas sociais; em sala de aula e pelo ensino do inglês, cristalizamos conceitos de linguagem, de ensinar, de professor/a, de aluno/a, etc.; naturalizamos discursos de raça, gênero sexualidade, classe social, dentre outros. Neste sentido, ao ensinarmos inglês, estamos também fazendo coisas com e para a língua inglesa, mas ela é a coisa que fazemos dela. Refletir, então, sobre a perspectiva

performativa da linguagem possibilita-nos repensar, desconstruir e reinventar nossas tarefas de trabalho docente, teorias e o próprio ensino do inglês.

RAÇA E AS TEORIAS QUEER

As teorias queer visam questionar normas cristalizadas sejam elas de raça, gênero, sexualidade, classe social, deficiência etc. (Sommerville, 2000; Sullivan, 2003; Butler, 2004; Barnard, 2004; Louro, 2004, Wilchins, 2004). Tais teorias também procuram refletir sobre uma política pós-identitária, desprovida de estabilidade e normalizações. De acordo com Melo e Moita Lopes (2013), que se ancoram em Sullivan (2003), Wilchins, (2004) e Loxley (2007), entendemos que as teorias queer se embasam:

- na noção foucaultiana de poder, exercido nas microrrelações;
- na proposta de atos de fala performativos de Austin ([1962],1990);
- nos conceitos de iterabilidade e de citacionalidade propostos por Derrida ([1972], 1988), em sua releitura dos atos de fala performativos de Austin;
- e, na perspectiva de desconstrução de Derrida ([1972], 1988), que busca desconstruir os binarismos com os quais opera a tradição ocidentalista Modernidade.

Refletir sobre raça pelo viés das teorias queer é retomar os discursos de raça sedimentados e normalizados sobre a questão no Brasil, contestá-los e compreender raça como uma construção discursiva, histórica, cultural e performativa. Quanto aos discursos citados, de acordo com Melo; Moita Lopes (2014, p.545), é

focar nos discursos de escravidão, da abolição, da Ciência da Raça, de democracia racial (Sodré, 1999; Munanga, 1986; Telles, 2003; Henrique, 2007) e nos seus efeitos semânticos nas práticas sociais, contestando, desta forma, os discursos normalizadores sobre raça que visam apenas a desqualificar e inferiorizar negras(os) como sujeitos sociais. Eles têm sido, historicamente, propagados continuamente pela mídia e por outras instituições, assimilados e reproduzidos pela sociedade brasileira e seus efeitos discursivos são perceptíveis nas práticas sociais”.



Em outras palavras, é considerar que os discursos sobre negras e negros mencionados acima são construídos por meio da iterabilidade e citacionalidade de atos de fala performativos. A repetição de tais atos de fala performativos constrói e naturaliza negras/os como ruins, inferiores, abjetos, animais, habilidosos/as para tarefas domésticas e que exigem força, porém nunca para as atividades intelectuais. Essa repetição pode ser observada nas mídias tradicionais e digitais, escolas, igrejas, dentre outros. Se considerarmos Blommaert (2006), os discursos/textos viajam e ganham sentidos novos a cada contexto, embasados em Butler (1997), podemos dizer que eles carregam sentidos históricos nesta viagem. Ao observarmos alguns comentários em redes sociais como *Facebook*, encontramos discursos raciais que apontam para discursos religiosos de séculos atrás que justificavam a escravidão negra.

No caso dos discursos de democracia racial, observamos uma ideologia que coloca o país como miscigenado, em que negras/os, indígenas e brancos/as são cordiais e convivem pacífica e harmoniosamente na sociedade (Sodré, 1999; Telles, 2003). Esses discursos, se considerarmos a perspectiva performativa de linguagem, se transformam em verdade pela repetição de atos de fala performativos sobre a igualdade racial, a convivência pacífica e a igualdade de direitos. Tais atos de fala performativos foram e são repetidos pelas mídias diversas, nas escolas, nas igrejas, nas mesas de bar, nas piadas trocadas em ambiente de trabalho etc. Nós nos apropriamos de tais atos de fala performativos e o veiculamos em nossas conversas, comentários, *posts* e eles se tornam verdades que marcam os corpos.

Um exemplo disso pode ser percebido nos livros didáticos de inglês com pouca ou nenhuma representatividade de negras/os em suas unidades, que padronizam conceitos de embranquecimento e um padrão de beleza. Um efeito de tais discursos pode ser observado nos corpos ébanos, que são preteridos pelos corpos brancos em uma vaga de emprego, quando a aparência é um requisito prévio de seleção; são salários menores pagos às mulheres negras domésticas, porque seus corpos valem menos; são questionamentos da capacidade de negros/as, quando ocupam lugares que não seriam destinados a eles. Sendo assim, o discurso da democracia racial tem sido repetido por anos e tornou-se uma



verdade, que como efeito apaga o racismo e o preconceito racial, presentes também nas aulas de línguas.

Outro aspecto relevante ao refletirmos sobre raça pelas teorias queer, é a intersecção entre traços performativos. Essa interseccionalidade nos permite entender a complexidade de compreender as pessoas e as práticas sociais. Pesquisadores como Sommerville (2000), Barnard (2004) e Wilchins (2004) afirmam que a sexualidade e o gênero não podem ser estudados sem a inclusão da questão racial e vice-versa. Tais estudiosos afirmam que alguns teóricos da raça tendem a centrar-se na raça em primeiro lugar; os de sexualidade a privilegiam e os estudiosos de gênero, por sua vez, olhariam primeiro esta categoria. Desta forma, mantem-se a hegemonia de uma delas. De acordo com Wilchins (2004), uma análise que contempla uma única categoria isoladamente propiciaria uma visão incompleta do sujeito social. Assim, ao olhar apenas para raça, não teríamos uma visão do todo, tanto da/o negra/o como da/o não-negra/o. Torna-se necessário interseccionar raça, gênero, sexualidade e outros traços, se pretendemos análises mais complexas sobre as práticas sociais.

Um último ponto que queremos citar aqui é que raça, assim, como gênero e sexualidade são conceitos fluídos, ou seja, encenar performances discursivas de mulher, negra, heteronormativa, de classe média não é o mesmo que há 10 anos. No Brasil de 1970, as construções de raça (que ainda prevalecem) não são as mesmas do momento histórico social que vivemos em 2015. Raça não é um traço performativo rígido, endurecido. Pelo contrário, à medida que negras/os conquistam espaços que não seriam seus, vão lhe sendo atribuídas outras predicções, incluindo a de morenas/os.

Com base no que expusemos até aqui, compreendemos raça como uma construção histórica, social, discursiva e performativa. Neste sentido, segundo Melo (2015, p.164) e Melo; Moita Lopes (2013, 2014) “ser negra/o, branca/o, amarela/o, por exemplo, seria o resultado dos diversos atos de fala performativos” a que fomos e somos expostos “desde o nascimento”. Neste sentido, os discursos de negritude, politicamente, nos possibilitariam o acesso a ideologias de valorização de negros/as e à luta por direitos. Por outro lado, eles também essencializam uma única performance discursiva, hegemônica,



para negras/os que apagam outras possibilidades de encenarmos performances identitárias não hegemônicas.

Tratar a questão racial em contexto brasileiro ainda é visto como um terreno arenoso e complexo porque, no senso comum, nos deparamos com muitos discursos que afirmam sermos apenas seres biológicos e que a raça/cor da pele anuncia quem somos, os direitos e as oportunidades a que podemos ou devemos ter acesso, além dos lugares sociais que podemos (devemos) ocupar. Além disso, com base no que Butler (2004) nos diz sobre o patrulhamento do gênero, o mesmo também ocorre com a raça, que é patrulhada por séculos. Isso pode ser observado, por exemplo, quando negras/os adentram espaços que não são vistos como apropriados para este público. O sistema que age através de recursos semióticos múltiplos passaria a vigorar colocando esses corpos abjetos em seus devidos lugares, por meio de performances corpóreo-discursivas bem delimitadas. No Brasil, este sistema naturalizado parece velado em algumas circunstâncias, mas, se analisado detalhadamente, torna-se explícito em muitas situações.

O LUGAR DA RAÇA EM SALA DE AULA DE INGLÊS

Neste artigo, para tratarmos do lugar da raça na sala de aula de inglês e do que fazemos com a linguagem, trazemos os pensamentos de Venn (2000) e Santos (2004) no que se refere à necessidade de dar a voz aos apagados na Modernidade, compreendidos aqui, conforme Hall (2006, p. 12), “como sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”, com identidades contraditórias, em diferentes contextos e momentos, sem a presença de um eu coerente e se reinventado e coconstruído socio-culturalmente pelo outro, pela linguagem e pela história.

Nesse sentido, mesmo que a implantação da lei 10.639 venha construindo um lugar para se tornarem visíveis as histórias e os costumes locais de vários corpos negros (Melo, Rocha, Melgaço Jr, 2013), este espaço parece inexistente, quando pensamos no ensino e na sala de aula de línguas, especificamente, o inglês em seus diversos contextos. Torna-se, então,



... importante discutir, desde a formação pré-serviço, de que maneiras processos de racialização e sexualização se relacionam com a escolarização. Lançar luz nessa questão pode significar trazer de volta à cena os corpos, desejos e afetos apagados por uma tradição modernista que separa corpo e mente. Segundo tal compreensão tradicional de escola, as salas de aula não seriam locais de produção (e normatização) de corpos, mas sim o território de formação asséptica de mentes (Moita Lopes, 2008). (Melo, Rocha, Melgaço Jr, 2013, p. 240).

O relato de Preta, por exemplo, sinaliza o que comumente acontece nos bancos escolares de várias instituições de ensino com diversas crianças e adolescentes negras/os:

Ao entrar na escola percebi a dor cruel do racismo. Só quem é preto ou preta vai entender o significado de um apelido na escola (negrinha fedida, cabelo Bombрил, macaca, safada...). Saber que você é xingada por conta da cor da sua pele. A dor do racismo é uma ferida que só dói quando a tocamos. Por isso é fácil entender por que muitos preferem não falar sobre o que sofre. Como é dolorido “o despertar” (Preta, 2012, in Melo; Moita Lopes, 2014, p.558).

Além disso, ela relata o despreparo de docentes ao lidar com o sofrimento construído também pela linguagem e que tem sua ação na linguagem. Como mencionado anteriormente, isso pode ocorrer quando minimizamos uma ofensa como chamar o outro de macaco ou de carvão em sala de aula e o docente se posiciona dizendo que somos todos iguais, mas, nas práticas sociais, não somos construídos dessa maneira:

No começo buscamos o auxílio da professora. E essa, muitas vezes não julga o racismo sofrido por uma criança algo relevante” (Preta, 2012, In Melo; Moita Lopes, 2014, p.558).

Partindo do princípio da linguagem como ação, do que fazemos com ela e da concepção de raça como uma construção discursiva, performativa, cultural e histórica, mesmo com atos de fala performativos que valoram positivamente negras/os, ainda encontramos, em livros de didáticos de língua inglesa, imagens de negras/os que contribuem e cristalizam discursos estereotipados dessa raça.

Segundo Ferreira; Camargo (2014), a pesquisa realizada por Silva (2011), ao analisar alguns livros didáticos, indica apenas um livro didático de inglês que propunha uma diversidade étnica e racial. Isto pode ser percebido no livro *English Unlimited for elementary*, da Cambridge. De acordo com Ferreira e Camargo (2014), o material didático



de inglês sinaliza uma construção discursiva e performativa racista, classicista, machista, marcando também a ideologia do embranquecimento ao “... sobrepor brancos a negros” (p.180). Para as autoras, neste material, sugerido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), há a ideia de uma população homogênea que não sabe lidar com a diferenças. Em sala de aula de línguas, esses materiais didáticos, pelos recursos semióticos, cristalizam discursos e lugares destinados aos corpos negros.

Nesse sentido, para a formação cidadã de alunos e alunas, se pensarmos no material didático que pouco trata das questões raciais ou as silencia, o que estamos fazendo com a linguagem em sala de aula? Nas palavras de Nênis, uma professora de inglês em um instituto de línguas:

O material que utilizo traz possibilidade sim, mas acredito que pouca. A metodologia do local onde trabalho possui uma abordagem prática, fazendo com que o vocabulário seja contextualizado em uma forma mais rotinada, focado para contatos profissionais e as informações trocadas, são compreendidas como transacionais, úteis para trabalho e desenvolvimento profissional, o que torna um pouco difícil abordar a questão racial detalhadamente (Nênis, 2014, in Melo, 2015).

Nelas, muitas vezes, silenciemos os conflitos de gênero, de sexualidade, de raça, de classe social, de deficiência etc. que borbulham também nas instituições de ensino e raramente observamos os sofrimentos que tais silêncios podem propiciar às pessoas ali presentes. Ou, quando tentando amenizar conflitos, dizemos que somos todos iguais e as diferenças devem ser ignoradas ou apagadas. Esses são alguns exemplos, dentre as várias situações em que minimizamos as dores trazidas pela ausência de discussão de tais traços performativos também nas aulas de línguas. E isso pode ocorrer pela concepção de linguagem estruturalista em que nos embasamos. Nela, a língua/linguagem não é vista como elemento relevante na construção social das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a perspectiva performativa de linguagem ou linguagem como ação, estamos cientes de que, ao enunciarmos algo, uma ação é realizada; assim, podemos refletir sobre

os sofrimentos que causamos inclusive nas aulas de língua inglesa. Para além da comunicação e da estrutura, podemos formar jovens, adultos e crianças mais preparados para lidar com a questão racial, tão complexa no Brasil, um país marcado pela escravidão e pelos discursos de depreciação de negras/os e um apagamento dos corpos indígenas que são construídos como abjetos pela linguagem, cultura e história.

Mais cientes dos discursos que sedimentamos e dos preconceitos que cristalizamos, mesmo sem sequer notarmos, temos a possibilidade de desconstruí-los em sala de aula, questionando-os e contestando-os. Assim, a raça também tem seu lugar na sala de aula de inglês. De acordo com hooks (1994), podemos, no ensino de inglês, transgredir, quebrar barreiras e inserir os corpos racializados, generificados e sexualizados como participantes ativos em sala de aula.

Na perspectiva da linguagem como ação, o que fazemos com as palavras e/ou linguagem marca diretamente o corpo e a vida social do outro. Quando possibilitamos a um/a aluno/a morador da periferia, da zona rural, enfim, de lugares desprivilegiados estudar inglês, estamos abrindo e criando oportunidades de ele ou ela fazer coisas com o inglês e do inglês fazer coisas nele ou nela que desconhecemos. **É da responsabilidade de uma educação cidadã a inclusão das chamadas minorias, oferecendo-lhes a possibilidade se reinventar e construir caminhos para além da violência, do tráfico e da falta de.** Se quisermos contribuir para isso, o lugar da raça é também nas aulas de inglês. Quando estamos cientes de que fazemos coisas com a linguagem, participamos do mundo como atores sociais e não mais como corpos abjetos, pois ajudamos, mesmo localizadamente, a coconstruir a vida social e as pessoas.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Palavras e ação. Trad. Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1962/1990.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARNARD, I. *Queer race: cultural interventions in the racial politics of queer theory*. New York: Peter Lang, 2004.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BLOMMAERT, J. *Social linguistics scales*. London: *Working Papers Urban Language & Literacies*, 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007 [1999].

BUTLER, J. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. RJ: Civilização Brasileira, 1999/2003.

_____. Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. In: BIAL, H. (Org). *The performance studies reader*. New York, 2004.

DERRIDA, J. [1972] 1988]. Signature event context. *Limited inc. evanston*. Northwestern University Press, p. 1-23.

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN*, v. 6, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, A. J.; CAMARGO, M. Racismo Cordial no Livro de Língua Inglesa Aprovado pelo PNLD. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros(as) – ABPN*, v. 6, p. 177, 2014.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

HENRIQUE, C. Reconstrução: uma abordagem sócio-histórica sobre o racismo à brasileira. *Revista urutágua*. Maringá. Abril/Mai/Jun/Jul 2007. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/012/12henrique.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2015.

HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. NY: Routledge, 1994.

KALVA, J. M.; FERREIRA, A. J. Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação. *Fórum Linguístico*, v. 8, p. 165-176, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. O conceito da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 130-146.

LOURO, G. *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOXLEY, J. *Performativity*. Londres: Routledge, 2007.

MASTRELLA, M. R. *Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras...* BH: *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 102-117, 2010.



MELO, G.C.V de. S ORDENS DE INDEXICALIDADE SOBRE ENSINO DE INGLÊS E RAÇA MOBILIZADAS NA NARRATIVA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA. In: Aparecida de Jesus Ferreira. (Org.). *Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, p. 161-185, 2015.

MELO, G.C.V.; MOITALOPES, L.P. As performances discursivo-identitárias de mulheres negras em uma comunidade para negros na Orkut. *Delta*. PUC, São Paulo, v. 29, p. 237-265, 2013.

_____. A performance narrativa de uma blogueira: “tornando-se preta em um segundo nascimento”. *Alfa Revista Linguística*. Unesp, Araraquara, v.58, p. 541-56, 2014.

_____; ROCHA, L. L. ; Silva Melgaço, Paulo Júnior . Raça, Gênero e Sexualidade Interrogan do Professores/as: Perspectivas Queer Sobre a Formação Docente. *POIÉISIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)*, v. 7, p. 237, 2013.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 67-84, 2006.

_____. A Construção do Gênero e do Letramento na Escola: como um tipo de conhecimento gera outro. *Investigações*. Recife: UFPE, v. 17, n.2, p. 47-68, 2005.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *Delta*. SP: v.24, n.2, 2008, p. 309-340.

MUNANGA, K. *Negritude usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: Moita Lopes, L. P. (Org) *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 67-84, 2006.

RAJAGOPALAN, K.O Austin do Qual a Linguística Não Tomou Conhecimento e a Linguística Com a Qual Austin Sonhou. In: RAJAGOPALAN, K. *Nova Pragmática: fases e feições de um fazer*. SP: Parábola, 2010, p. 241-254.

RAMPTON, B. Late modern language, interaction and schooling. In: RAMPTON, B. *Language in late modernity: interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge Press, 2006.

ROCHA, L. L. *Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização*. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2013.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, B. de S. "Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro". Coimbra, Conferência de abertura ao VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004.

SODRÉ, M. *Claros e escuros*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.



SOMMERVILLE, S.B. *Queering the color line. Race and the inventions of homosexuality in america culture.* Durham: Duke University, 2000.

SULLIVAN, N. *Queer Race. A critical introduction to queer theory.* New York: New York University Press, 2003.

TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.* RJ: Relume-Dumará, 2003.

VENN, C. *Occidentalism, Modernity and Subjectivity.* Londres: Sage Publications, 2000. WILCHINS, R. *Queer theory, gender theory: an instant primer.* Los Angeles: Alyson books, 2004.

Recebido em julho de 2015
Aprovado em setembro de 2015