

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E
SUBJETIVIDADE

MÁBIA CAMARGO

ATLÂNTICO NEGRO PAIOL: COMO ESTÃO SENDO CONDUZIDAS AS QUESTÕES
DE RAÇA E ETNIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA?

PONTA GROSSA

2012

MÁBIA CAMARGO

ATLÂNTICO NEGRO PAIOL: COMO ESTÃO SENDO CONDUZIDAS AS QUESTÕES
DE RAÇA E ETNIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA?

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguagem, Identidade e Subjetividade, dentro da linha de pesquisa: Pluralidade, Identidade e Ensino, como requisito à obtenção do título de Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

PONTA GROSSA

2012

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

C172 Camargo, Mábia
Atlântico Negro Paiol: como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa? / Mábia Camargo. Ponta Grossa, 2012.
170 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

1. Raça. 2. Etnia. 3. Língua Inglesa – ensino. 4. Letramento crítico. 5. Formação –professores. I. Ferreira, Aparecida de Jesus. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. III. T.

CDD: 401

ATLÂNTICO NEGRO PAIOL: COMO ESTÃO SENDO CONDUZIDAS AS QUESTÕES
DE RAÇA E ETNIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA?

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Linguagem
Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a) Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)
Orientadora

Prof(a). Dr(a). Sonia Maria dos Santos Marques (UNIOESTE)
Membro Efetivo Externo

Prof(a). Dr(a) Antônio João Teixeira (UEPG)
Membro Efetivo Interno

Prof(a). Dr(a) Henrique Evaldo Jansen (UFPR)
Membro Suplente Externo

Prof(a). Dr(a) Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (UEPG)
Membro Suplente Interno

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente àquela que sempre cumpre precisamente com seu dever, minha querida mãe, cuidou de mim durante todo o processo de escrita deste trabalho. A ela devo minha negação pela maternidade e minha dedicação aos estudos. Sem você, Marli, eu jamais teria conseguido. Agradeço-lhe por nunca deixar de me ver como filha.

Agradeço ao meu sábio pai, grande filósofo da vida, poeta mesmo em dias de amargura profunda. Quando a vida se mostra o oposto de nossos sonhos, você sempre me afaga com palavras de consolo e motivação.

Aprendizado profundo para os que os têm ao lado, assim os quero, meus pais amados, compartilhando os sabores e dissabores da vida, esses que vocês não puderam prever para que eu pudesse me prevenir. Sou o que sou, obra por vocês assinada, engenheiros de minha educação!

Minha irmã, querida e amiga, desde cedo aprendemos a nos apoiar uma na outra. A sua intelectualidade pedante me excita e me motiva a prosseguir na vida acadêmica. Amo você!

À professora Aparecida de Jesus Ferreira porque é mulher, mulher de garra, mulher de luta. Organizada, trabalha com seriedade, esteve comigo em todos os momentos, não falhou na jornada, não me deixou para trás. Ao contrário, trouxe-me até aqui, onde me encontro agora. Amor e admiração!

Ao Departamento de Secretariado Executivo pela compreensão e apoio na vida acadêmica. Humanismo, sim, partiu daqueles que me acompanham na rotina diária de ser professora e pesquisadora. Aos colegas do DESEC, é com orgulho que agradeço pelo incentivo e dedico esse trabalho à nossa querida profissão de Secretários. Organização e competência são os pressupostos de nossa prática, assim me tornei professora, primando sempre pelos bons resultados de minha ação.

Agradeço também ao Professor Antonio João Teixeira e à Professora Sonia Maria dos Santos Marques (UNIOESTE) que participaram da minha qualificação, dando sugestões substanciais a esse trabalho.

Aos amigos e amores que passaram e permaneceram comigo nesta jornada!

"A revolução quilombista é
fundamentalmente anti-racista,
anticapitalista, antilatifundiária,
antiimperialista e antineocolonialista"
(NASCIMENTO, 2002, s/p.).

RESUMO

A proposta deste trabalho está em compreender como as questões de raça e etnia têm sido tratadas nas aulas de língua inglesa. A escola *locus* da pesquisa é uma escola pública, localizada no Distrito de Entre Rios, o qual é formado por cinco colônias suábias, na cidade de Guarapuava-PR. A sala de aula observada é composta por alunos que vivem na periferia do Distrito, em comunidades rurais e chácaras entre os municípios de Guarapuava e Pinhão, e também por alunos que vivem na Comunidade Invernada Paiol de Telha, um assentamento quilombola, localizado na Colônia Socorro. Os aportes teóricos utilizados na pesquisa foram construídos a partir de estudos sobre *Letramento Crítico*, teorias socioidentitárias e a questão de raça/etnia (MCLAREN E LANKSHEAR, 1993; MOITA LOPES, 2002; FERREIRA, 2006; KLEIMAN, 1995; PENNYCOOK, 1998; STREET, 1995; BAUMAN, 2005; MUNANGA, 2004). Este trabalho também se apoia em documentos oficiais como, por exemplo, a Lei Federal 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, e as DCEs-LEM (Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna do Paraná). A pesquisa é qualitativa de caráter intervencionista, o método de trabalho é o estudo de caso etnográfico, a partir do qual, por meio de observações realizadas durante o período aproximado de dois meses, foi acompanhado o trabalho de uma professora de Língua Inglesa (LI) no trato das questões de raça e etnia. Para tanto, uma unidade didática foi elaborada e aplicada nas aulas de LI. A pesquisa evidencia que as questões de identidade estão marcadas pela noção de territorialidade e classe social, devido a uma identidade hegemônica alemã na região, o que determina um esquecimento e consequente desvalorização das outras etnias (brasileiros e quilombolas) presentes no território. A necessidade da formação continuada dos professores de língua inglesa para o trato das questões étnico-raciais nas aulas de língua inglesa é primordial, pois os dados gerados indicaram que essas questões não estavam sendo trabalhadas nas aulas de LI da referida escola. Este estudo, nesse sentido, visa contribuir para um ensino de LI que satisfaça as demandas culturais e políticas na igualdade de raça e etnia, e ainda dar continuidade às discussões sobre a formação de professores com vistas a um ensino antirracista.

Palavras-chave: Raça e Etnia, Ensino de Língua Inglesa, Letramento Crítico, Formação de Professores.

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand how issues of race and ethnicity are being treated in the English as a Foreign Language classes. The locus school of the research is a public school located in the district of Entre Rios, which is formed by five Swabian colonies, in the city of Guarapuava-PR. The classroom observed is composed of students who live on the outskirts of the district, students who live in rural communities and farms between the city of Guarapuava and Pinhão, and also students who live in the Invernada Paiol de Telha Community, a *quilombola* settlement located in the Socorro Colony. The theoretical base used in this research was constructed from studies about: critical literacy, social-identity theory and the issue of race / ethnicity (MCLAREN E LANKSHEAR,1993, MOITA LOPES, 2002, FERREIRA, 2006, KLEIMAN,1995, PENNYCOOK, 1998, STREET, 1995, BAUMAN, 2005, MUNANGA, 2004). As well as official documents, for example, Federal Law 10.639/2003, which demands the teaching of History and Afro-Brazilian Culture in Basic Education, and the DCEs (Parana State Curricular Guidelines for EFL). The research is qualitative with an interventionist kind, the working method is an ethnographic case study, where through observations during the period of approximately two months, it was accompanied the work of an EFL teacher in dealing with issues of race and ethnicity. In order that, a teaching unit was designed and implemented in the classes of EFL. The research shows up the issues of identity are characterized by the territorial and the social class notion, because of a hegemonic German identity, the other ethnics (Brazilians and Quilombolas) are forgotten and not enhanced. The need for ongoing training of English Language teachers so that the ethnic and racial issues can be worked satisfactorily in the classroom is primary, because the collected data indicates that ethnic and racial issues were not being worked in EFL classes at the referred school. This study aims to contribute to an education of EFL that satisfies the cultural and political demands in equality of race and ethnicity, and to continue discussions about teacher educational training, viewing an anti-racist education.

Keywords: Race and Ethnicity, English as a Foreign Language Teaching, Critical Literacy, Teacher Education Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Compartimentos quilombolas presentes no estado do Paraná (Reconhecidas e Identificadas). (Fonte: SILVA, 2011, p. 13-14)	26
Quadro 2: Metodologia da pesquisa (Fonte: Elaborado pela autora).	75
Quadro 3: Caracterização dos alunos e alunas (Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Ferreira (2011, p. 57-58), vide referências).	86
Quadro 4: Atividade 2 da unidade didática (Fonte: Elaborado pela autora (Vide Apêndice C).	109
Quadro 5: Questões sobre quilombolas (Fonte: Elaborado pela pesquisadora).	110

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Mapa das Comunidades Quilombolas no Estado Do Paraná (Fonte: SILVA, 2011, p. 19.).....	24
Mapa 2: mapa demonstrativo do número de famílias e de pessoas nos quilombos do Paraná (Fonte: SILVA, 2011, p. 20).....	27
Mapa 3: Distrito de Entre Rios (FONTE: Sky Scraper City. Disponível em < http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1271067 > Acesso em 16 jan. 2012).....	29

LISTA DE ABREVIATURAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal da República

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CPISP – Comissão Pró-Índios de São Paulo

DCE-LEM – Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna

DCN-Educação para as questões étnico-raciais – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das questões étnico-raciais

GTCM – Grupo de Trabalho Clóvis Moura

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LC – Letramento Crítico

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LI – Língua Inglesa

MEC – Ministério da Educação

MV – Movimento Negro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEED – Secretaria de Educação do Estado do Paraná

SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

. Pausa curta

(...) Pausa longa

[...] Supressão

SUMÁRIO

SUMÁRIO	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	18
ATLÂNTICO NEGRO PAIOL	18
PARTE 1	19
1.1 PARANÁFRICANISMO – OS CAMPOS GERAIS DOS ESCRAVOS.....	19
PARTE 2	28
1.2 RESÍDUO PÓS-COLONIAL: DA HERANÇA À EXPROPIAÇÃO	28
CAPÍTULO II	35
NAVEGANDO NOS MARES DA EDUCAÇÃO	35
2.1 A ESCOLA COMO ZONA DE CONTATO E RESISTÊNCIA: LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.	35
2.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: ONDE ESTÃO OS ALUNOS QUILOMBOLAS?	41
2.3 O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: A DESCOLONIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	48
2.4 KIZOMBA NO PAIOL: IDENTIDADE ARENA DE CONFLITOS	55
CAPÍTULO III	63
DESCORTINANDO OS HORIZONTES DA PESQUISA	63
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	63
3.2 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO E COLETA DOS DADOS	67
3.3 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA	75
3.4 ANÁLISE DOS DADOS E INTERVENÇÃO	76
CAPÍTULO IV	79
ATLÂNTICO NEGRO PAIOL: DIÁSPORA E DESCOLONIZAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	79
4.1 O COLÉGIO DOM PEDRO I CERCADO PELAS ÁGUAS ALEMÃS	80
4.2 DIVERSIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA – TERRITÓRIO, ETNICIDADE E IDENTIDADE	86
4.3 UM MERGULHO NAS AUTOBIOGRAFIAS! NEGOCIANDO AS IDENTIDADES SOCIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA.....	99
4.4 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS À DERIVA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: NAS ONDAS DO LETRAMENTO CRÍTICO	115
4.5 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS SILENCIADAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: IÇANDO VELAS A PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	125
4.5.1 OS MATERIAIS DIDÁTICOS SÃO O MAPA DO TESOURO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	143
APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS.....	144
APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	155
APÊNDICE C – UNIDADE DIDÁTICA	157
ANEXOS	166
ANEXO A – TERMO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .	167
ANEXO B – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DO USO E DIVULGAÇÃO SO NOME DA ESCOLA NA PESQUISA	169

INTRODUÇÃO

Bem vindos a bordo do Atlântico Negro Paiol. Iniciamos esta viagem com muitos desejos e grandes expectativas frente às descobertas desabrochadas ao longo dessa trajetória, percorrida em mares ainda pouco navegados.

O título escolhido para esta dissertação “Atlântico Negro Paiol” refere-se ao livro Atlântico Negro do sociólogo Gilroy (2001). Na metáfora escolhida, fazemos menção à comunidade Quilombola Paiol de Telha, na tentativa de promover uma discussão sobre as questões de raça e etnia no contexto escolar brasileiro e ainda refletir sobre as identidades (quilombolas) e a questão de territorialidade.

No contexto em que o Atlântico Negro lança suas âncoras, a população com que nos deparamos está separada pelas águas da classe social, entretanto, o que está silenciada por detrás dessa separação socioeconômica é uma identidade majoritária, hegemônica, um contexto transfigurado onde as relações de poder foram ocultadas pela ideia do “sublime escravo” (*sublime slave*), termo criado por Gilroy (2001, p. 13). Como num estado de resistência e ao mesmo tempo de desinência, atordoados na sociedade do mérito, brasileiros e quilombolas caminham por meio das cinco colônias suábias, dominadas pelos grandes latifundiários alemães, senhores da cevada, da soja, do milho e do trigo.

Nesta viagem passamos por tempestades e rajadas de vento fortíssimas que mudaram nossa rota marítima diversas vezes, trazendo-nos ao nosso destino, obscuro até os últimos relatos transcritos nas observações, somente no capítulo quatro. Nessa direção, seguimos com bússola, luneta, timão, lápis e caderno à mão. Afinal precisamos relatar o que há nas profundezas da sala de aula de língua inglesa.

Como bons professores marujos, é nossa missão enfrentar as façanhas de nossa prática pedagógica que deságuam no cotidiano escolar e, principalmente, as injustiças as quais, muitas vezes, são tornadas invisíveis, quer seja na história estudada ou na realidade vivida em sala. A sede por amanheceres mais justos são os remos que nos conduzem nas águas da prática docente, assim vivemos professores sonhadores, capitães velhos de mar.

É hora de lançar nossos olhares para além do “*Titanic* da Língua Inglesa”, precisamos enfrentar as injustiças dos sistemas educacionais do Brasil e fortalecer as diferentes identidades que constituem nossa sala de aula. Tratar da temática identidade no

ambiente escolar se mostra como um grande desafio. É função do Estado, possibilitar a formação continuada dos professores e viabilizar estratégias de ensino para lidar com questões como preconceito e racismo. Desse modo, aos professores cabe o domínio, compreensão e combate ao preconceito e à discriminação racial em sala, a partir da discussão sobre as questões étnico-raciais para, então, ter-se condições de tratar o racismo em âmbito nacional (COLEÇÃO EDUCAÇÃO PARA TODOS, 2005).

O ensino de língua inglesa no Brasil ainda sofre com resquícios colonialistas que nos ensinam a valorizar “o que vem do estrangeiro” (SIQUEIRA, 2005, s/p). Pesquisas recentes nos mostram que o ensino de inglês ainda se configura como hegemônico e homogenizador. As discussões acerca do tema – ensinar para a diversidade, ainda são escassas e recentes, a pesquisa, dessa maneira, dedica-se a instigar professores e pesquisadores de língua inglesa a adentrarem nas questões atuais sobre o ensino de inglês no país.

Uma prova disso está explícita nas propostas educacionais do Brasil, que têm sido orientadas a partir de uma postura mais crítica, a exemplo temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), nos quais houve a inserção da temática Pluralidade Cultural, e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná de Língua Estrangeira Moderna (DCE-LEM), dentro da qual fica evidenciada a necessidade de um trabalho numa perspectiva mais crítica.

Ainda a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da abordagem da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (FERREIRA, 2006). Além dessa lei, há as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) e o Plano Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD) que também abordam as questões da pluralidade cultural e o respeito à diversidade.

Analisando a proposta das DCE-LEM (2008) e dos PCN - LE (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira) (2006), os quais fazem uma discussão de cunho humanista/crítico referente ao ensino/aprendizagem na escola pública. Dentro do escopo teórico que orienta a proposta dos documentos oficiais no país, podemos incluir a discussão sobre a identidade quilombola, o que é válido uma vez que as escolas que atendem alunos oriundos de comunidades quilombolas não podem ser consideradas como espaços homogêneos e que seguem as mesmas orientações de outras instituições de ensino de forma unânime, pois, na vivência escolar, é possível observar demandas relacionadas às questões identitárias e à quebra do preconceito que nos cerca de forma silenciada no ambiente escolar.

Além da necessidade de um ensino que possibilite a atuação cidadã e a compreensão

da importância histórica/cultural que os grupos de descendentes de ex-escravizados têm na formação do país, é necessário que haja uma ruptura com o pensamento escravocrata acerca do negro e que suas contribuições sociais, culturais e históricas sejam valorizadas no ensino (Lei 10.639/03, Brasil, 2003).

Nesse contexto multirracial¹, a escola escolhida como cenário deste estudo, está situada no Distrito de Entre Rios, este que é formado por cinco comunidades suábias, as quais ainda preservam as suas tradições eurocêntricas. A escola atende alunos das comunidades rurais classificadas como “do campo”, alunos quilombolas da Comunidade Invernada “Paiol de Telha”, um assentamento quilombola conquistado através de lutas jurídicas com a Cooperativa Agrária Industrial, e alunos que vivem nas periferias do Distrito de Entre Rios.

Para analisar esse contexto, consideramos os pressupostos teóricos de McLaren e Lankshear (1993), Moita Lopes (2002), Ferreira (2006), Pennycook (1998), Baumann (2005), Hall (2000), Silva (2000), Rajagopalan (2005) e Munanga (2004), procurando tratar a escola como um ambiente de reflexões e formação de um sujeito crítico, considerando essa prática para o ensino de Língua Estrangeira, tendo em vista a importância de se discutir esses assuntos (étnico-raciais) nas aulas de inglês.

O objetivo geral desta pesquisa é examinar como tem sido trabalhada a questão étnico-racial nas aulas de inglês, a partir da aplicação de uma proposta pedagógica na forma de unidade didática, desenvolvida de modo a favorecer a observação do modo como as identidades sociais de raça podem ser formadas a partir do ensino de língua inglesa na referida escola.

No que se refere aos objetivos específicos, temos:

1. Entender como são conduzidas as questões étnico-raciais nas aulas de língua inglesa;
2. Verificar como o professor encaminha as atividades em sala de aula;
3. Compreender como as identidades sobre raça são negociadas em sala de aula;
4. Refletir sobre o papel dos professores no processo de formação identitária dos alunos na questão étnico-racial, a partir das aulas de LEM Inglês na referida escola;

As perguntas respondidas durante a pesquisa são:

1 Multirracial, pois a escola estudada atende alunos de etnias diversificadas, como será exposto adiante.

1. Como são conduzidas as questões étnico-raciais nas aulas de Língua Inglesa?
2. Como a professora encaminha as atividades em sala de aula?
3. Como as identidades sociais de raça são negociadas nas aulas de LI?
4. Qual é o papel do professor de língua inglesa no processo de formação identitária dos alunos?

Este trabalho é constituído de quatro capítulos. O primeiro capítulo mostra o contexto da pesquisa, historiando a comunidade quilombola, o seu contexto de formação e um pouco de sua realidade atual para compreender o contexto geral em que a escola está inserida (HARTUNG, 2004; GOMES, 2006; CRUZ [et.al.], 2006; SCHWARTZ, 2001).

O segundo capítulo se destina a uma reflexão no campo da educação, tratando primeiramente a teoria do *Letramento Crítico* e a sua relação com o ensino de língua inglesa (PENNYCOOK, 1998; STREET, 1995; KLEIMAN, 1995), considerando a reflexão sobre a formação de professores de língua inglesa (FERREIRA, 2006; MOITA LOPES, SILVEIRA, 2005). Toda a discussão está pautada nos documentos oficiais (PCNs, DCEs, Lei 10.639, DCNs para as Relações étnico-raciais), os quais orientam as práticas pedagógicas e as ideologias das escolas públicas no Brasil. Ainda na última seção desta parte, para finalizar o segundo capítulo, propomos uma reflexão sobre a formação da identidade negra, com foco na identidade quilombola, pensando nas questões de raça e etnia em um contexto pós-moderno, refletindo sobre seus conceitos e suas implicações política e ideológica nos estudos sobre o ensino de língua inglesa (MUNGANGA, 2005; HALL, 2006; BAUMAN, 2005; GOMES 2005; FERREIRA, 2006).

O terceiro capítulo trata da metodologia que orientou a pesquisa, a qual se caracteriza como um estudo de caso etnográfico qualitativo, cujos instrumentos utilizados na coleta de dados foram observações em sala, entrevistas e aplicação de questionários. De antemão, é preciso observar que os dados gerados foram associados às teorias estudadas e estão analisados no capítulo quatro, último capítulo da pesquisa.

O quarto capítulo encontra-se dividido por temas, dentre os mais relevantes, consideram-se as seções 4.2 *Diversidade nas aulas de língua inglesa: território, identidade e etnicidade* e 4.3 *Um mergulho nas autobiografias! Negociando as identidades sociais nas aulas de língua inglesa*. Os temas discutidos nessas seções dão o pontapé inicial da pesquisa, pois trazem a configuração da turma e qual é o entendimento dos alunos sobre os conceitos de

identidade, raça e etnia. A partir desse panorama, foi possível relacionar as teorias estudadas no capítulo sobre o referencial teórico aos dados gerados. As seções 4.4 *As questões étnico-raciais a deriva nas aulas de língua inglesa: nas ondas do letramento crítico* e 4.5 *As questões étnico-raciais silenciadas nas aulas de língua inglesa: içando velas para a formação de professores* são itens dedicados a uma abordagem teórica e conceitual significativa para responder as perguntas da pesquisa.

Finalmente trazemos a conclusão em que procuramos responder as perguntas de pesquisa, onde refletimos sobre as dificuldades durante o processo de geração dos dados, apontando sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO I

ATLÂNTICO NEGRO PAIOL

Este primeiro capítulo desenha o cenário da nossa jornada que acontece dentro do grande Navio Negreiro, chamado Atlântico Negro Paiol, e lança âncoras no Colégio Dom Pedro I. Primeiramente, cabe salientar que a escolha do título desta dissertação se dá pelo contexto em que nosso navio segue viagem: dentro do Distrito de Entre Rios existe uma comunidade quilombola chamada Paiol de Telha como mencionei logo na introdução deste trabalho. Iniciamos contanto a história da herança, perda e reconquista das terras herdadas pelos negros descendentes dos escravos que vivem lá até os dias de hoje.

Essa viagem no tempo está dividida em duas partes que vêm subdivididas em seções. A primeira parte, chamada de *Paranáfricanismo: os campos gerais dos escravos*, disponibiliza a contextualização da pesquisa a partir da narração da origem dos quilombos no país e no estado do Paraná. Ainda nessa parte, procuramos elucidar alguns conceitos importantes utilizados no decorrer do trabalho. Os aportes teóricos que solidificam este estudo também são trazidos neste capítulo, a fim de mostrar a devida importância do tema, bem como mostrar que há pesquisadores realizando estudos semelhantes acerca da temática, destacando a importância desse tipo de trabalho.

A segunda parte *Resíduo pós-colonial: da herança à expropriação* narra a história dos guerreiros quilombolas bem como a situação atual em que se encontram: as terras, a briga na justiça por estas e a morosidade no trâmite legal. Convém abordar questões como essas tendo em vista que as terras ainda estão em situação de litígio, devido à diáspora das famílias dos descendentes herdeiros das terras, pois muitas famílias que vivem no quilombo atualmente não são descendentes dos quilombolas o que dificulta ainda mais o processo de reconhecimento.

O motivo pelo qual escolhi dividir o primeiro capítulo em três seções refere-se à ideia de construí-lo com uma narrativa histórica, pois à medida que o nosso Atlântico Negro Paiol segue viagem, é preciso identificar os momentos marco que contextualizam a situação atual dos quilombolas da Comunidade Quilombola Paiol de Telha. A partir desse resgate histórico, desbravamos as águas, até então “inóspitas” da Escola Dom Pedro I, à luz das teorias sobre identidades sociais e formação de professores de língua inglesa, considerando os

documentos oficiais.

O diferencial na escolha desse tipo de narrativa está na tentativa de equiparar os tempos de escravidão com a realidade atual, maquiada nessa era que chamamos de pós-colonial. Desfazendo as amarras do racismo e do preconceito, seguimos professores marujos, mudando as rotas da educação e transformando vidas.

Todos a bordo! Bem-vindos ao Atlântico Negro Paiol!

PARTE 1

1.1 PARANÁFRICANISMO – OS CAMPOS GERAIS DOS ESCRAVOS

Primeiramente gostaríamos de mencionar que nossa inserção na escola, ou seja, a imersão nesse grande “navio negreiro” chamado aqui de Atlântico Negro Paiol, se deu através do nosso envolvimento como bolsista egressa no projeto de extensão Universidade Sem Fronteiras, financiado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no qual, devido à primeira formação de pesquisador em Secretariado Executivo, prestamos assessoria executiva à Fundação Rureco, uma ONG que atende as comunidades de agricultores familiares de Guarapuava e região. Dessa forma, pudemos conhecer o quilombo “Paiol de Telha” e, por meio de idas à comunidade, saber sua história e compreender um pouco da realidade das pessoas que lá viviam o que instigou o prosseguimento da pesquisa.

A escola foi o foco central de estudo, pois acreditamos que a escola é universalizadora no processo de desenvolvimento humano e que as relações étnico-raciais precisam incessantemente ser tratadas de forma peculiar em cada comunidade (MEC/SECAD, 2006).

Com ou sem “embriões de uma luta social maior”, ou apenas comovendo os “pósteros” ou criando “símbolos” - para além daqueles matemáticos de um capitalismo tardio, supostamente inexorável -, as experiências dos quilombos e outras tantas não terminaram com o fim jurídico da escravidão, mas permaneceram na longa duração da pós-emancipação, de um lado pela luta de acesso à terra, contra os senhores da terra, e, de outro, na fuga da proletarianização dos camponeses diante das políticas públicas republicanas (GOMES, 2006, p. 313).

Conforme nos mostra Flávio dos Santos Gomes, em seu livro *Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX*, publicado em 2006, o cenário da escravidão e da pós-emancipação no Brasil está marcado por fugas, revoltas, enfrentamento e negação à servidão que serviram de base para formação de quilombos na maior parte do país. Dessas fugas coletivas, temos a formação de comunidades quilombolas e mocambos que se caracterizam pela ideia de resistência ao processo de branqueamento ocorrido em todo o território nacional.

Essa visão se opõe ao que os portugueses gostariam que tivesse sido difundido nos anos de 1559, quando definem pela primeira vez quilombos como “habitação de negros fugidos”. Devido à morte de Palmares, ocorreu uma grande proliferação de quilombos, nesse sentido era necessário registrar, legislar sobre eles e legitimar discursos racistas para conter os ânimos pós-coloniais (CRUZ [et.al.], 2006).

Antes de compreender a trajetória do conceito histórico do termo, vamos entender primeiro a sua origem etimológica:

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, on-line², 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). Nas narrativas do autor, o processo de aculturação branca, ou seja, a aceitação dos costumes e da cultura branca acontecia de forma paternalista e harmoniosa, quando, o processo de branqueamento, a tentativa de dizimar as culturas negras aconteceu de

2 Vide a nota de rodapé de número 4.

forma violenta e sangrenta. As influências impostas pela cultura branca sobre a negra originaram os quilombos como 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 (2006), algumas definições que nos propõem 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 citado por LUANDA, 2010, p. 03).

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

É importante salientar que só existem quilombolas no Brasil porque existiram homens escravizados sob exploração e violência os quais, ao fugirem da situação escravista em que se encontravam, reuniam-se em um processo de organização social que negava a sua existência como mercadoria, alterando radicalmente o seu contexto e *status* social (GOMES, 2006; SCHWARTZ, 2001). 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” (CRUZ [et.al.], 2006, p. 59).

A contribuição dos estudos de Abdias Nascimento são notórias no país, dado que, somente em 1988 com o “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” da Constituição Federal da República (ADCT), através do artigo 68 de 05 de outubro de 1988, se reconhece oficialmente as comunidades negras no Brasil, legitimando os direitos territoriais dessas comunidades, garantidos até o presente momento. Dessa forma, passou-se a fortalecer o debate em torno de suas contribuições e demandas tanto culturais, sociais, econômicas, espaciais e jurídicas, no que se refere ao novo conceito do que representam e significam as comunidades quilombolas no e para o país (PARÉ, OLIVEIRA, VELLOSO, 2007).

No Paraná, os primeiros escravos vieram trazidos pelos portugueses em 1585, na busca por ouro que ocorria no litoral do estado. Na época, a mão-de-obra africana era economicamente essencial para os portugueses os quais deixaram de se interessar pela escravidão indígena com a potencialidade do trabalho escravo negro. Com a resistência indígena, a escravidão negra passou a ser a única opção aos colonizadores devido ao alto nível de produção desses povos (MOTA, 1994 citado por CRUZ [et.al.], 2006).

Como nos mostra a história, o sucesso com o garimpo não aconteceu no Paraná, mas no estado de Minas Gerais, devido à escassez de minérios verificada no estado nos séculos XVIII e XIX. Desse modo, podemos dizer que a presença africana no estado do Paraná se fortaleceu com o tropeirismo. Com os novos modos de produção de monocultura, os grandes latifundiários necessitavam de mão-de-obra explorada e os trabalhos exercidos pelos negros eram na sua maioria de carpinteiros, marceneiros, areeiros, tropeiros e roçadores, pois possuíam conhecimento para lidar na terra, o que ajudou o estado a se tornar grande potência na agricultura e agropecuária, marcando a permanência dos escravos nos Campos Gerais e no Norte Pioneiro, hoje conhecido como o Norte do Estado (CRUZ [et.al.], 2006).

Reflexo dessa questão é o título desta seção, que sugere a junção do termo Pan-Africanismo com a palavra Paraná, o que resultou na palavra “Paranáfricanismo”. Pan-Africanismo de acordo com o Dicionário Terminológico de Crítica Literária Pós-Colonial³ se

3 A Linha de Investigação em Tradução e Terminologia do Centro de Línguas do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro criou o projeto mencionado a fim de criar uma ferramenta de trabalho que se afigura fundamental perante a crescente visibilidade dos Estudos Pós-Coloniais, nomeadamente no campo dos Estudos Literários em Portugal e a tendência verificada transnacionalmente. Com esse dicionário propõe-se, concretamente, documentar palavras, definições e conceitualizações pertencentes à teoria e à crítica pós-colonial;

refere a

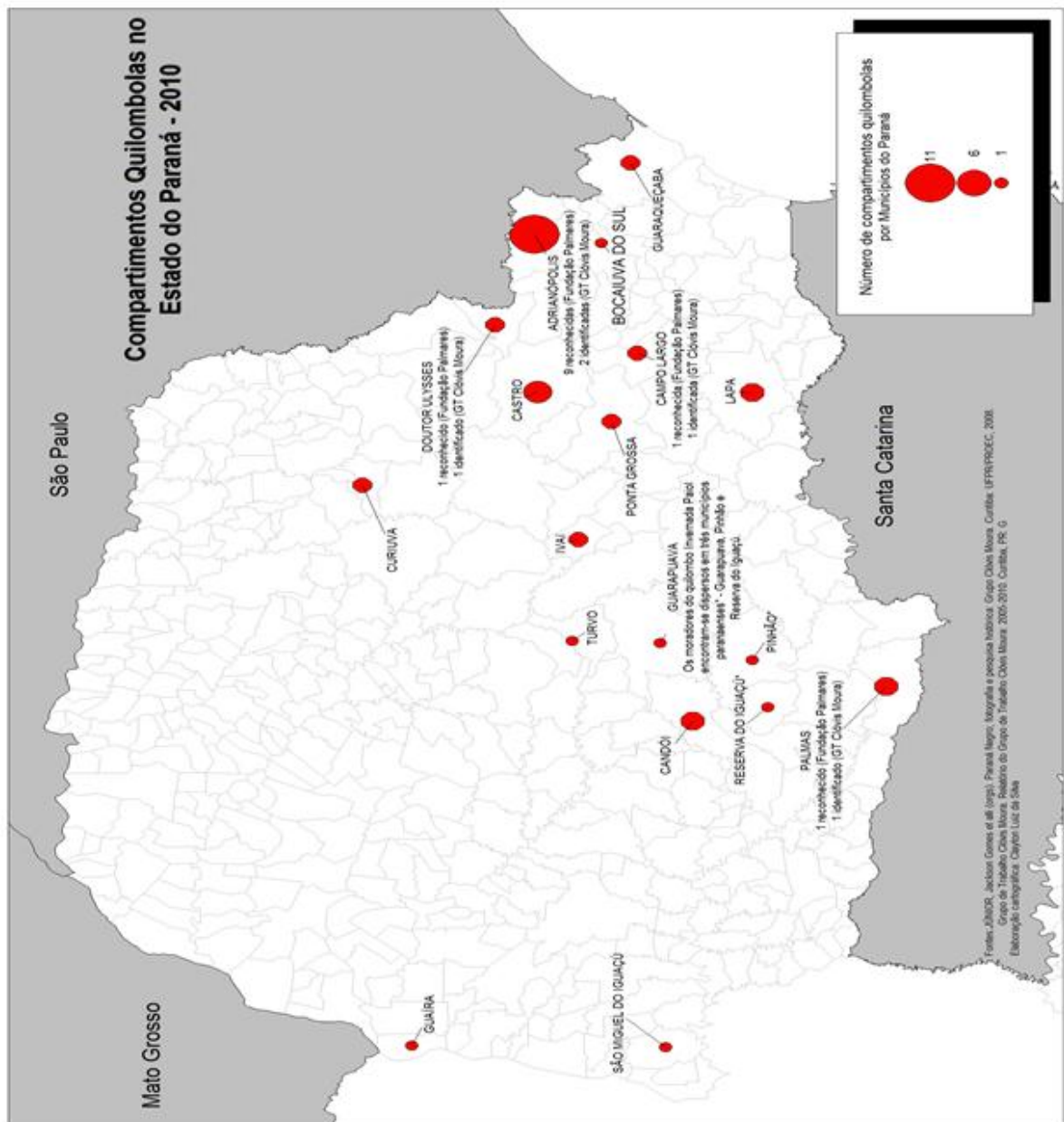
[...] crença coletiva de um espírito unificador de todos os africanos e dos seus descendentes espalhados pelo mundo por motivos de diásporas forçadas. O pan-africanismo ganhou particular expressão com o despertar das resistências independentistas em África, às quais se associou. Com este objetivo conseguido, o pan-africanismo luta ainda por objetivos como o fim da hegemonia branca em algumas nações e o contínuo combate às novas formas de subjugação imperial que mantêm o continente africano empobrecido. A ideologia pan-africanista reclama ideais de solidariedade racial comuns a uma nação sem fronteiras, de cultura e subjetividade partilhadas. Celebra ainda a condição negra, nomeadamente africana, como forma de ser cultural e racialmente distinta (Dicionário Terminológico de Crítica Literária Pós-Colonial, 2008, on-line, s/p.).

Assim, o Paraná, ou ainda, os Campos Gerais são tidos como a morada de escravizados, tornando-se um Paranáficanismo inserido na luta pelo reconhecimento, direitos e valorização da cultura negra.

O Grupo de Trabalho Clóvis Moura-GTCM⁴ destina-se a demarcar e reconhecer as Comunidades Remanescentes de Quilombos no Estado do Paraná, que também são chamadas de “Terras de pretos” ou de Comunidades Negras Tradicionais. Segundo o GTCM, a Comunidade Invernada Paiol de Telha é tida como umas das principais comunidades negras tradicionais do estado junto com a Comunidade do Sutil localizada na cidade de Ponta Grossa. O grupo se destina a demarcar e dar reconhecimento a essas comunidades, por isso seu papel é fundamental.

dar conta do estado atual da crítica pós-colonial e simultaneamente incluir termos específicos da experiência portuguesa e dos Estudos Pós-Coloniais em Portugal; focar exemplos de neoimperialismos linguísticos e propor alternativas. Pretende-se que o dicionário seja integrado em base de dados adequada à difusão em Internet e, idealmente, ainda a edição em papel. Disponível em <http://poscolonial.dlc.ua.pt/P_Projecto_DescricaoBreve.aspx> Acesso em 02 mar. 2012.

4 O objetivo do Grupo de Trabalho Clóvis Moura (GTCM) é estar junto ao Estado do Paraná frente as necessidades das comunidades negras, as quais precisam de políticas públicas que atendam suas especificidades. O grupo auxilia as comunidades no seu reconhecimento, redistribuição e demarcação de terras que contemple os patamares da justiça social. Essas informações foram tiradas do próprio site do grupo. Disponível em <<http://www.gtclovismoura.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=16>> Acesso em 10 jan. 2012.

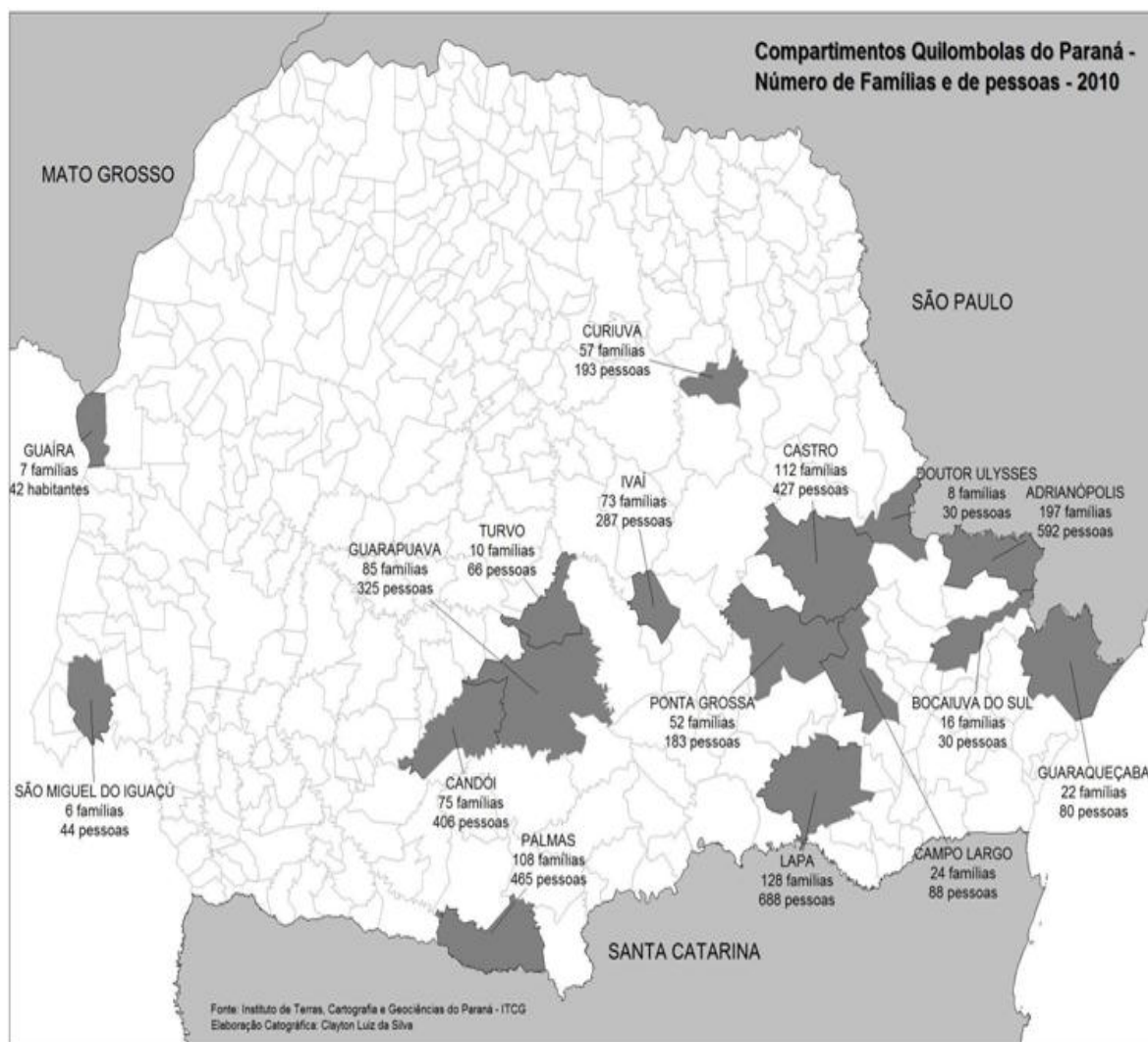


Mapa 1: Mapa das Comunidades Quilombolas no Estado Do Paraná (Fonte: SILVA, 2011, p. 19.)

QUADRO 1 - Compartimentos quilombolas presentes no estado do Paraná (Reconhecidas e Identificadas)		
Cidade	Compartimento quilombola	Identificação/ reconhecimento
Adrianópolis	João Surá	Reconhecida em 19/08/05 (Fundação Palmares)
	Praia do Peixe	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
	Porto velho.	Reconhecida em 07/06/06 (Fundação Palmares)
	Comunidade Negra Rural de Sete Barras.	Reconhecida em 07/06/06 (Fundação Palmares)
	Córrego das moças	Reconhecida em 07/06/06 (Fundação Palmares)
	São João	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
	Córrego do Franco.	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
	Estritinho.	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
	Três canais.	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
	Bairro dos Roque.	Identificado pela Fundação Clovis Moura
	Tatupeva.	Identificado pela Fundação Clovis Moura
Doutor Ulysses	Varzeão.	Reconhecida em 07/06/06 (Fundação Palmares)
	Queimadinhos	Identificado pela Fundação Clovis Moura
Bocaiuva do Sul	Areia Branca.	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
Campo Largo	Palmital dos Pretos.	Reconhecida em 07/06/06 (Fundação Palmares)
	Sete saltos.	Identificado pela Fundação Clovis Moura
Lapa	Restingo	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
	Feixo	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
	Vila Esperança	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
Guaraqueçaba	Rio verde	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
	Batuva	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
Castro	Serra do Apon	Reconhecida em 12/09/05 (Fundação Palmares)
	Mamãs	Reconhecida em 12/09/05 (Fundação Palmares)
	Limitão	Reconhecida em 12/09/05 (Fundação Palmares)
	Tronco	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
Ponta Grossa	Sutil	Reconhecida em 19/08/05 (Fundação Palmares)
	Santa Cruz	Reconhecida em 19/08/05 (Fundação Palmares)

Candói	Despraiado.	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
	Vila Tomé	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
	Cavernoso 1.	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
Pinhão/ Reserva do Iguaçu	Invernada Paiol de Telha.	Reconhecida em 25/04/06 (Fundação Palmares)
Palmas	Adelaide Maria Trindade Batista	Reconhecida em 16/04/07 (Fundação Palmares)
	Castorina Maria da Conceição	Reconhecida em 16/04/07 (Fundação Palmares)
	Tobias Ferreira.	Identificado pela Fundação Clovis Moura
Turvo	Campina dos morenos.	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
Ivaí	São Roque	Reconhecida em 16/04/07 (Fundação Palmares)
	Rio do Meio	Reconhecida em 16/04/07 (Fundação Palmares)
Guaira	Manoel Ciriaco Dos Santos.	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
São Miguel Do Iguaçu	Apepú	Reconhecida em 13/12/06 (Fundação Palmares)
Curiúva	Água Morna	Reconhecida em 19/08/05 (Fundação Palmares)
	Guajuvira	Reconhecida em 19/08/05 (Fundação Palmares)
Fontes: JÚNIOR, Jackson Gomes [<i>et.al.</i>] (orgs). <i>Paraná Negro</i> ; fotografia e pesquisa histórica: Grupo Clóvis Moura. Curitiba: UFPR/PROEC, 2008.		
Grupo de Trabalho Clóvis Moura. Relatório do Grupo de Trabalho Clóvis Moura: 2005-2010. Curitiba, PR: GTCM, 2010.		

Quadro 1: Compartimentos quilombolas presentes no estado do Paraná (Reconhecidas e Identificadas). (Fonte: SILVA, 2011, p. 13-14)



Mapa 2: mapa demonstrativo do número de famílias e de pessoas nos quilombos do Paraná (Fonte: SILVA, 2011, p. 20).

Segundo Cruz [et.al] (2006), Clovis Moura foi responsável pela denominação de quilombo como espaço de resistência, na mesma perspectiva materialista que vinha se fortalecendo em meados dos anos 60, esse é o conceito de quilombo que define a Comunidade “Paiol de Telha”. Sua história não está marcada pela fuga de “escravos rebeldes” ou pela resistência da política de branqueamento ocorrida em todo o país. A sua história é de expropriação e o derramamento de sangue que ocorreu por detrás das cortinas do cenário escravocrata paranaense.

No que se refere ao título do capítulo “Atlântico Negro Paiol” justifica-se do seguinte modo: segundo Gilroy (1993, p.16 citado por BONICCI, 2005, p. 16), Atlântico negro

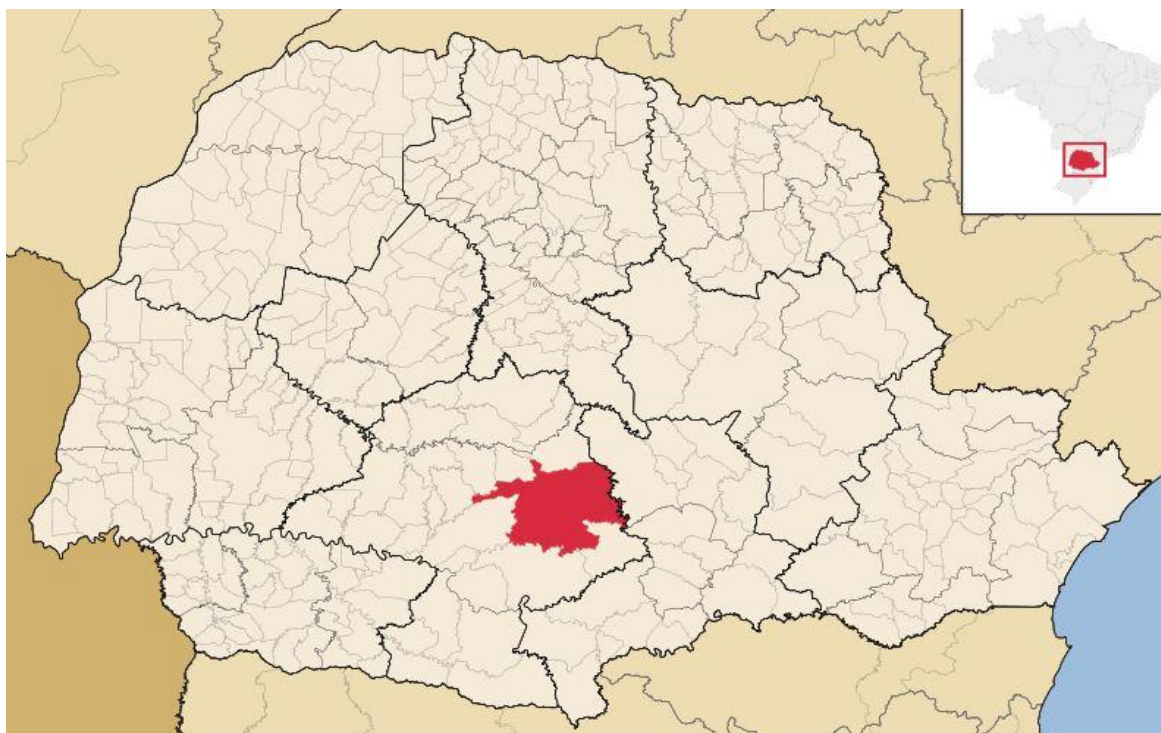
significa "a formação intercultural e transnacional que reexamina os problemas de nacionalidade, locação, identidade e memória histórica", ou seja, as diásporas negras em contato com outras terras são produtoras de sua própria história, de sua própria cultura, saboreiam os ares do novo mundo ao passo que contribuem para um novo processo social nos locais onde habitaram. Construíram, contribuíram e contribuem para a nossa história.

Segundo depoimentos dos moradores do quilombo, registrados por Hartung (2004), a origem do quilombo Paiol de Telha é de herança e não de conquista, ao mesmo tempo em que essa história não se distancia do passado explorador e genocida que os negros enfrentaram desde os tempos de colônia no país, a luta hoje é por uma terra que fora desapropriada em meados dos anos 70. A dor é por saber que o local ancestral não poderá mais ser habitado pelos negros descendentes de quilombolas, a jornada do Atlântico Negro Paiol naufraga sobre a construção da maior cooperativa de grãos da América do Sul – a Cooperativa Agrária. Diante desse contexto conflituoso, seguimos viagem, antes de navegarmos pelas águas da educação, rumo ao nosso destino – a escola Dom Pedro I, vamos conhecer a comunidade Paiol de Telha.

PARTE 2

1.2 RESÍDUO PÓS-COLONIAL: DA HERANÇA À EXPROPIAÇÃO

Para melhor ilustrar essa história, segue primeiro o mapa do Distrito Entre Rios no Paraná e depois o Mapa da População Negra e das Comunidades Quilombolas no Estado do Paraná. Em destaque, está a Comunidade Invernada Paiol de Telha, na cidade de Guarapuava, Distrito de Entre Rios.



Mapa 3: Distrito de Entre Rios (FONTE: Sky Scraper City. Disponível em <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1271067>> Acesso em 16 jan. 2012)

Dona Balbina Francisca de Siqueira partilhava do pensamento abolicionista praticado pelas famílias aristocratas da época, influenciada pelo discurso abolicionista que estava em voga nos Estados Unidos e acabara chegando aos ouvidos da elite Guarapuavana. Ela, mulher de posses, faz parte do grupo de fazendeiros que dominam as terras da região. Como pertencente de um grupo seletivo, anseios de benevolência e poder político são parte do escopo ético da vida burguesa da época, nada mais justo do que libertar treze negros escravizados em vida (SENE, 2008). Assim, Dona Balbina deixa como herança suas terras aos seus escravos libertos. Ela é proprietária da fazenda Capão Grande cenário da saga que começamos a vislumbrar.

O principal documento que orienta os historiadores e pesquisadores na história e demarcação das terras do quilombo é o testamento que Dona Balbina deixou em vida, doando suas terras aos seus ex-escravos. O trabalho de delimitação da área da Fazenda Capão Grande foi realizado por Mirian Furtado Hartung e foi de extrema importância para a realização do trabalho, uma vez que, para compreendermos a formação do quilombo em estudo, necessitamos das referidas informações.

Em 1860, Dona Balbina deixa como herança aos escravos que residem na fazenda, o

campo da Invernada Paiol de Telha, porém, com imprecisão da extensão da área, um século depois, ainda não foi possível realizar tal delimitação, o que dificultou e tem dificultado no processo de legalização dessas terras. Esse processo tornou-se uma luta judicial que acontece até os dias de hoje entre os remanescentes, o Incra e a Cooperativa Agrária Agroindustrial⁵, ainda tira, portanto, o sono daqueles que não têm onde dormir.

Hartung (2004) afirma que o único documento que pode conter essa delimitação com precisão é o inventário de Dona Balbina, designado “Autos findos e arquivados de Inventário 50”, esse documento está arquivado no 1º Ofício da Vara Civil da Comarca de Guarapuava, no Fórum de Pinhão. O acesso a esse documento não foi autorizado até a data da realização da pesquisa da autora – 2002.

No mesmo testamento de 1860, informa-se que, na Fazenda Capão Grande, havia dezessete escravos registrados, caracterizando a fazenda como de médio porte, comparada as outras fazendas da região, que tinham uma média de 30 escravos, considerando que nem todos os escravos eram registrados, essa informação é coerente. Outro dado importante é quanto à função desses escravos, na sua maioria trabalhavam na pecuária e serviços domésticos, seguindo o mesmo padrão das fazendas da região.

Quanto à organização dos escravos, através do documento, Hartung afirma que se dispunham numa semelhante à estrutura da família. Os documentos consultados revelam que escravos, senhores e libertos conviviam juntos e que, dentro da fazenda, viviam escravos libertos com suas famílias que tinham relações e formas de organização social, como compadrio e apadrinhamento: “dos 17 escravos, 6 eram afilhados ou compadres, quer de escravos daquela ou de outras fazendas, quer de seus senhores ou de senhoras de fazendas vizinhas” (HARTUNG, 2004, p.30).

Vale-se ressaltar o diferencial no tratamento que Dona Balbina e o senhor Manoel Ferreira dos Santos (seu marido) com que se relacionavam com os escravos. O fato de serem vizinhos mostra que os mesmos possuíam raízes na fazenda e que os escravos não eram somente vistos como mercadoria, pensamento comum no país. Dentro desse tipo de relações era comum que senhores criassem vínculos afetivos com seus escravos, deixando a eles terras

⁵Cooperativa Agrária Industrial, fundada, em 05 de maio de 1951, pelos suábios do Danúbio, a fim de proporcionar infraestrutura técnica para a agricultura, maquinários, silos, comercialização dos produtos e aquisição de insumos. Além disso, a Agrária ajudou seus associados na construção das primeiras casas e igrejas, escolas, hospital e incentivou a preservação da cultura e das tradições dos suábios. Retirado do site oficial da cooperativa. Disponível em: <www.agraria.com.br> Acesso em 09 mar. 2011.

e pensando no futuros deles. Os escravos assim faziam parte da comunidade dos homens, sendo reconhecidos como tais (FLORENTINO, 1997).

1.2.1 Da herança

Em 1860, Dona Balbina deixou como herança suas terras a seus escravos e ex-escravos, sua vontade era de fazer deles proprietários autônomos daquelas terras, como mostram os arquivos. No entanto essa vontade foi interrompida em 1975, quando aconteceu a expropriação e expulsão total dos descendentes e herdeiros das terras. O valor da fazenda, segundo o extrato da partilha dos bens de Dona Balbina, era 2.500 contos, o equivalente a oito cativos.

O primeiro golpe sofrido pelos herdeiros foi empreendido pelo sobrinho de Dona Balbina, Pedro Lustoza de Siqueira, que era também herdeiro de uma parte da Capão Grande. Tratava-se de uma pessoa de confiança, o que facilitou a manipulação dos herdeiros para assinatura dos documentos e a apropriação das terras ocorrida. Um ponto que marca esse interesse além da ganância e do pensamento racista da época é a qualidade das terras que esses herdeiros possuíam, a fazenda “Capão Grande” era o melhor lugar para criação de gado da região. Pedro Lustoza, aos poucos, foi dominando e estendendo a sua propriedade, provavelmente com o consentimento verbal dos herdeiros, pois as terras eram vizinhas e Pedro era uma pessoa muito boa aos escravos, segundo depoimentos dos próprios descendentes (HARTUNG, 2004).

Em 1940, os descendentes dos escravos e libertos reivindicaram judicialmente as suas terras, alegando a apropriação indevida por parte de Pedro Lustoza Siqueira, essas terras encontravam-se ocupadas pelos descendentes de Pedro, o processo foi arquivado sem nenhum pronunciamento oficial sobre o assunto. Nos anos 60 e 70, houve a expropriação total dos escravos e libertos, sendo, em 1975, o último ato violento (SENE, 2008).

Em Hartung (2004, p.55) encontramos o relato de um dos descendentes lembrando o golpe sofrido em 1967, na busca pela regulamentação da propriedade:

Ele (João Pinto Ribeiro) dizendo que ia fazer uma divisão para o pessoal, pegou o nome do pessoal em cima de uma capota de jipe, pegou o nome dos netos dos

escravos e depois dizendo que ia fazer uma divisão e o pessoal naquela boa fé, cada um ia ter suas coisinhas documentadas. Nós vivia numa área em comum. Só que ele fez o contrário, ele não fez as divisões. Ele veio aqui e registrou numa cessão de direitos e fez uma escritura (HARTUNG, 2004, p.55).

Em 17 de setembro de 1974, uma “Escritura Pública de Compromisso de Compra e Venda de Terras” foi lavrada entre Oscar Pacheco dos Santos e a Cooperativa Central Agrária Ltda., a área correspondia a 1600 alqueires restantes da herança de Dona Balbina, o valor era de 10 milhões de cruzeiros. Oscar Pacheco dos Santos era proprietário de 90% das terras sendo os 10% restantes adquiridos pela Cooperativa Agrária Agroindustrial, entre 1974 e 1975.

1.2.2 A expropriação

A Cooperativa Agrária, com todos os direitos de herança adquiridos, fez uma tentativa de regularização das terras através de uma ação de usucapião. Em 1991, o processo foi ganho em favor da cooperativa, o juiz em questão era João Pinto Ribeiro, comprador e vendedor dos direitos hereditários dos descendentes herdeiros (SENE, 2008). A retirada dos herdeiros foi marcada pela repressão policial e a violência. A mando do delegado, as casas foram queimadas bem como os insumos, plantações, maquinário, ou seja, não havia como se recusar a sair, pois quem o fizesse era perseguido e sofreria agressão física ou seria assassinado pelos pistoleiros do delegado (SENE, 2008).

Sem ter para onde irem e expulsos de suas terras, a alternativa para os herdeiros descendentes de escravos era as favelas de Guarapuava, juntas as famílias foram se organizando, prevalecendo as relações de parentesco que os uniam. Em 1996, cinco dessas famílias decidiram voltar às suas terras na tentativa de recuperá-las, a Cooperativa justificou o ato como invasão, retirando as famílias de lá (Ibidem).

Em 1997, o grupo reuniu-se novamente durante 16 meses em resistência e de 41 pessoas, que originariamente o compunham, agregaram-se mais 150 famílias. Diante de muitas ameaças, sabotagem, violência e graças à resistência e visibilidade dada pela imprensa, o Estado através do INCRA, em 1998, recolocou os herdeiros em uma área de 1.000 hectares, que abriga atualmente 65 famílias (SENE, 2008). Desse assentamento, nem todos são

descendentes dos herdeiros da Invernada, lamentavelmente há uma desconfiguração identitária do grupo, pois o INCRA não os considera como herdeiros das terras ou descendentes de escravos, eles estão classificados apenas como sem-terra, “a etnicidade resultante não é, portanto, uma essência fixa e estável, mas um processo que se constrói incessantemente” (HALL, 1996 citado por BONICCI, 2005, p.16).

A identificação dos grupos é dada a partir de como ele se identifica como tal e de como são identificados, é sabido que os herdeiros não se identificam como “sem-terra”, gerando assim um conflito entre os membros do grupo, pois, não compartilhavam da mesma história, dificultando assim a configuração do mesmo. O INCRA alega que a situação é provisória, enquanto estão reavendo as terras da invernada. A Comunidade Invernada Paiol de Telha foi a primeira comunidade quilombola do Estado do Paraná a ter procedimento de titulação de suas terras, o INCRA iniciou esse procedimento de titulação da área, em 2005, reconhecendo a obrigação do Estado em garantir esse direito aos descendentes de escravos e ex-escravizados.

1.2.3. Resíduo pós-colonial

“Seria ingênuo afirmar que o processo colonial pode terminar sem qualquer resquício. O colonialismo com seus valores, suas crenças, suas diferentes línguas e tradições sempre deixará certos resíduos que não são tão fáceis para descartar” (BONICCI, 2005, p. 49). Assim Bonicci elucida sobre os efeitos do colonialismo nas relações sociais na contemporaneidade, usamos o termo emprestado pelo autor para ilustrar o momento vivido pela comunidade invernada Paiol de Telha no presente momento.

Segundo dados da Comissão Pró-Índios de São Paulo (CPISP)⁶, no dia 07 de janeiro de 2008, a Cooperativa Agrária e outras pessoas entraram com um processo judicial contra o INCRA, pedindo a retirada do processo de intitulação da área, alegando que para um novo pedido seria necessário o cumprimento de certas exigências como a intimação prévia e a participação da empresa em todos os atos do procedimento. O INCRA recorreu e o julgamento foi favorável a este.

6 Comissão Pró-Índios de São Paulo. Disponível em <<http://www.cpisp.org.br/acoess/html/jurisprudencia.aspx?LinkID=30>> Acesso em 08 abr. 2011.

Em meio a tantas ações judiciais, conflito identitário e ideológico, atualmente os moradores expropriados estão espalhados nos municípios de Guarapuava, Pinhão e Reserva do Iguaçu. O livro *Paraná Negro*, de Jackson Gomes Júnior [et.al.], traz o mapeamento e como estão configurados os quilombos no Estado do Paraná, sobre a Comunidade Invernada Paiol de Telha, o livro explica que alguns quilombolas ainda residem:

[...] nas terras que herdara de Dona Balbina Francisca de Siqueira, na Fazenda Fundão, atual Município de Reserva do Iguaçu. No decorrer das décadas de 1960 e 1970, foram expulsos gradativamente do local e lutam, até hoje, para reaver as terras. A comunidade está dividida em grupos: um deles mora no acampamento Barranca, na beira da estrada, próximo à Fazenda Fundão, e o outro está assentado em área adquirida pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), na Colônia Socorro, distrito de Entre Rios, em Guarapuava. Existem outros descendentes que estão dispersos nas periferias das cidades de Guarapuava, Pinhão e outros municípios (GOMES JÚNIOR [et.al.], 2008, p. 46).

O documentário *Donos da Terra*⁷ mostra com mais precisão essas informações e traz dados atuais como o número de famílias que vivem no assentamento provisório cedido pelo INCRA, na Colônia Socorro. Segundo os dados apresentados nesse documentário, vivem no Paiol de Telha hoje cerca de 200 famílias, dentre elas, estão famílias vindas de Guarapuava e de outras cidades que compraram as terras de forma legal, mas que não são descendentes dos quilombolas herdeiros de Dona Balbina. O fato de outras pessoas, que não são herdeiros de Dona Balbina, viverem na comunidade gera um conflito identitário entre os moradores, como será mostrado no capítulo 4, na análise dos dados.

7 Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=p3mDct8UP5o>> Acesso em: 22 mar 2012.

CAPÍTULO II

NAVEGANDO NOS MARES DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo discutiremos como a escola pode servir de espaço de resistência e afirmação das identidades negras, especificamente nas aulas de língua inglesa, pensando nas identidades sociais de raça. A primeira seção, chamada de *A escola como zona de contato e resistência: letramento crítico e ensino de língua inglesa*, trata de refletir sobre a teoria do Letramento Crítico (LC) usada para se pensar o ensino de Língua Inglesa, pois se acredita que essa teoria se encaixa com as demandas educacionais e políticas de um ensino crítico da língua inglesa, além de pensar na escola como um espaço de resistência e mudança social.

A segunda seção, *Os documentos oficiais e as questões étnico-raciais: onde estão os alunos quilombolas?*, traz os documentos oficiais que norteiam a educação no Estado do Paraná, trazendo também as DCEs para a discussão das questões étnico-raciais e a Lei 10.609/03, sugerindo uma revolução quilombista por meio da educação. A terceira seção, *O professor de língua inglesa e as questões étnico-raciais: descolonização e formação de professores*, reflete sobre a formação de professores para o sucesso na aplicabilidade dos documentos oficiais em sala, demonstrando que cabe às políticas públicas proporcionar formação adequada aos professores da rede pública, pensando que, para o sucesso na prática docente, a formação de professores torna-se fundamental.

A última seção, *Kizomba no paiol: identidade arena de conflitos*, procura discutir a questão da identidade negra, alguns conceitos e nomenclaturas importantes no trato das relações étnico-raciais, afinal conhecer tais nomenclaturas é ferramenta importante para os docentes formadores de identidades em sala de aula, espera-se também proporcionar uma reflexão sobre as identidades de quilombolas.

2.1 A ESCOLA COMO ZONA DE CONTATO E RESISTÊNCIA: LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.

Referimo-nos a zona de contato pensando a escola como um espaço social onde “culturas diferentes se encontram, lutam, interagem, frequentemente através de

relacionamentos altamente assimétricos de dominação e de subordinação” (PRATT, 1992, p. 4 citado por BONICCI, 2005, p. 57). Segundo Bonicci, a zona de contato é a interação cultural que subverte a duplicidade entre o europeu e o brasileiro, no caso do Colégio Dom Pedro I, é a interação cultural alemã com a brasileira, a quilombola e a sem-terra, como será explicado no capítulo 4.

Essa subversão cultural no que se refere ao reconhecimento do seu espaço e das suas contribuições culturais para o processo histórico no local em que os sujeitos estão envolvidos pode ser fomentada nas escolas, as práticas vividas na escola são protagonizadas pelos sujeitos cotidianos do contexto escolar, ou seja, pelos alunos e professores. Dessa forma, os discursos vindos dos docentes influenciarão na constituição da identidade dos alunos, que são mais vulneráveis ao poder da fala do professor (LIMA, NERES e SANTOS, 2010).

No ensino de língua inglesa, o professor torna-se detentor de um conhecimento diferenciado, por meio da língua, torna-se parte de outras culturas, outros mundos, que se encontram muito distantes da realidade dos alunos. O professor em sala possui uma ferramenta poderosíssima, a língua estrangeira que ensina, a qual, ao ser ensinada, pode ser vista como um instrumento para a prática social (MOITA LOPES, 2002). *Letramento Crítico* é uma ferramenta para entender o contexto social, político ideológico em que o aluno se encontra, o letramento está relacionado ao poder, à diferença e à desigualdade social (PENNYCOOK, 1998). No Brasil, o acesso à escola é hierarquizado e fragmentado, a cultura do poder pelo saber exerce influência sobre nossas vidas constantemente, segundo Kleiman (1995), o fator letramento é tido como chave para o sucesso dos indivíduos. Nesse sentido, a escola é a única porta para esse sucesso, ou seja, para ser “letrado”, o único meio de acesso é pela escola, pois na escola é onde o indivíduo adquirirá todo o conhecimento necessário para conseguir um lugar com condições básicas com vistas à ação social.

Na escola, temos as práticas de letramento como decisórias no processo de inserção social do indivíduo, se esse for “letrado” será bem sucedido e terá o domínio das suas ações sociais pelo conhecimento, caso não seja letrado é tido como ignorante, incapaz, malsucedido (KLEIMAN, 1995). Práticas essas, que são dominantes na sociedade, sustentam-se no que Street (1995) chama de letramento ideológico, ou seja, as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, assumindo significados específicos para determinados grupos sociais, processo que dependerá dos contextos e instituições em que esse letramento foi adquirido (KLEIMAN, 1995).

Brian Street é autor de dois modelos de letramentos chamados de *autônomo* e *ideológico*. No modelo de *letramento autônomo*, exposto por Street (1995), a concepção de linguagem e da sala de aula são tidas como neutras e desprendidas de ideologias, o que torna a escola um ambiente abstrato e homogêneo. Por desconsiderar a realidade social e o contexto social do aluno, esse modelo de letramento leva ao mito de que a igualdade social seria alcançada pelo simples fato de o aluno estar presente na escola. Para o autor, as práticas de letramento se introduzidas aos pobres, aos “não-letrados” (*illiterate*), aos jovens e dentre outros grupos, valorizarão a identidade desses grupos firmando suas habilidades e valores específicos, promovendo a sua inserção social de forma natural e igual (STREET, 1995).

Obviamente os modelos de letramento sugeridos por Street (1995), *autônomo* e *ideológico*, possuem delimitações e desvantagens e não podem ser compreendidos como modelos a serem aplicados isoladamente. Dessa forma, o autor aponta a fragilidade em se pensar nos aspectos culturais das comunidades quando praticado o modelo de *letramento autônomo*, que será eficaz somente num primeiro acesso às práticas de letramento uma vez que esse modelo tende a ser homogeneizador e generalista.

O próprio autor reconhece a necessidade de se considerar os aspectos culturais e sociais e a heterogeneidade das salas de aula. Nesse sentido, Pennycook (1998) traz uma reflexão sobre os dois modelos de letramento definidos por Street (1995) como sendo falhos por não considerarem os aspectos locais dos falantes. O que Pennycook define como *background* seriam as vivências e experiências traçadas ao longo de nossas vidas que influenciam na constituição de nosso ser. Dessa dicotomia (letramento e contexto), Pennycook (1998) afirma que, mesmo havendo a preocupação em contextualizar os indivíduos, se não houver a preocupação de politizá-los para uma transformação social, o letramento se torna vazio em si mesmo. Para uma compreensão mais próxima do que seria o letramento crítico, precisamos entender o poder subjacente às relações professor/aluno a fim de conseguirmos vislumbrar alguma mudança.

Na aquisição de línguas estrangeiras, no caso da língua inglesa, tomamos a teoria do *Letramento Crítico* (JORDÃO, 2007; PENNYCOOK, 1998; LANKSHEAR E KNOBEL, 1997; STREET, 1995; MCLAREN E LANKSHEAR, 1993; FAIRCLOUGH, 1989; FERREIRA, 2006) como a mais coerente com a proposta de investigação deste trabalho. Por meio das práticas de *Letramento Crítico*, o indivíduo é capaz de aprender a língua (materna e/ou estrangeira) para transformar a si próprio e a sociedade na qual ele está inserido. A

língua, nessa perspectiva, é tida como um instrumento de poder e transformação social.

Ferreira (2006) afirma que o *Letramento Crítico* é um instrumento político-cultural capaz de tratar de temas como raça e etnia no ambiente escolar. Ao contrário da educação tradicional que propaga as relações de poder existentes e tem como função manter as estruturas hierárquicas dominantes, o *Letramento Crítico* tem o objetivo de levar o aprendiz à reflexão e ao questionamento, conduzindo-o ao domínio de seu próprio processo de aprendizagem. Acredita-se que, dessa forma (e somente dessa), seja possível viabilizar uma sala de aula democrática e humanizada com vistas ao questionamento de sua própria condição social.

A teoria do *Letramento Crítico* é capaz de combater a educação colonial preconizada no Brasil até os dias atuais, por meio dela é possível perceber que os alunos “colonizados” são submetidos aos discursos da classe dominante, estando assujeitados pela cultura de poder que os domina e os reprime de forma velada e, portanto, mais cruel. Alunos e professores estão à margem de uma luta ainda não iniciada, não vivenciada, em que seja possível acreditar num falar mais alto dos subalternos como um despertar para o resgate histórico que é de direito desses herdeiros: direito à terra e ao reconhecimento da sua cultura (APPLE, 2002; PENNYCOOK, 1998; JORDÃO, 2007).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a escola tem relação intrínseca com a formação das identidades dos alunos, e dos alunos em relação aos professores. Pensando no papel do professor, esse tem a função maior de educar cidadãos, formar sujeitos conscientes para que esses vivam e interajam na sociedade com uma postura de questionamento e resistência (PENNYCOOK, 1998; MOITA LOPES, 2002; FERREIRA, 2006). No ato de questionar, o docente conduz o aluno a refletir sobre sua localização social e histórica, buscando compreender os sistemas discursivos nos quais ele está inserido e de que forma ele pode se inserir em tais sistemas. Sendo capaz de alterá-los e interagir com eles, propor momentos de compreensão da sua história e do seu contexto atual de forma a questionar e refletir sobre sua realidade e toda a desigualdade social que nos cerca. Por meio da teoria do *Letramento Crítico*, o professor é capaz de provocar a inclusão do indivíduo no mundo e possibilitar o seu acesso, nesse caso, acesso à língua inglesa e às diferentes formas que a língua se configura, pelos diferentes meios de comunicação vigentes na sociedade globalizada (PENNYCOOK, 1998; MOITA LOPES, 2002; FERREIRA, 2006).

Além de pensar a prática docente pelo *Letramento Crítico*, é preciso ainda centralizar

os esforços políticos educacionais na teoria e na prática docente, pois é na realidade de sala que estão os conceitos de verdade e as noções de mundo que o docente irá disseminar aos alunos. O professor é o detentor do conhecimento, e esse interfere diretamente na constituição do outro, os alunos estão expostos aos conceitos de verdades e valores que serão trazidos em sala, logo à “verdade” e aos valores do professor (AZEVEDO, 2010).

Nesse contexto, o ensino de língua inglesa sofre um agravante com o prevalecimento do ensino valorando a cultura estadunidense e/ou inglesa, essa preocupação é nítida quando analisados os livros didáticos de inglês, pode-se observar uma “atitude exageradamente positiva e de quase adoração pela cultura inglesa”, e ainda há outro agravante o da busca pela língua perfeita, a partir dessa visão se exige do aluno e do professor o uso da língua “correta”, ou seja, a língua estadunidense ou inglesa (MOITA LOPES, 1996, p.37; PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2005; CANAGARAJAH, 2006; SILVEIRA, 2005; AZEVEDO, 2010).

A grande crítica feita por Moita Lopes (1996), nesse sentido, está centrada no que ele chama de ensino de cultura, no qual o professor utiliza-se da cultura de determinado país para o ensino de língua estrangeira. Desse modo, o professor, em sala, acaba reproduzindo estereótipos, construindo noções de verdade que valorizam outras culturas (hegemônicas) em detrimento à cultura dos alunos. Um exemplo está no ensino de língua inglesa pautado na cultura estadunidense e/ou britânica.

É possível ainda relacionar de forma triangular o ranço dos ideais da “raça branca” à ideia de valorização “do que vem do estrangeiro” (SIQUEIRA, 2005, s/p.). Como numa pirâmide temos no topo os ideais dos colonizadores e na sequência, em um mesmo nível, temos em uma ponta a imagem do branco como superior ao negro e na outra a figura paternalista do colonizador (desvalorização do brasileiro). Bonicci (2005) afirma que esse tipo de educação que afasta o colonizado das suas estruturas culturais e aproxima-o da cultura do colonizador é uma estratégia usada por missionários representada por Crusoé com *Friday* e nas educações iniciais de povos colonizados.

Nessa perspectiva, temos o ensino de inglês no Brasil ainda centrado na posição social e no *status quo* da língua, pensada como língua de um povo específico (britânico e estadunidense), por isso há disparidade entre o ensino de inglês na escola pública e o preconizado nos documentos oficiais, que promovem a inserção daqueles que tiverem contato com língua estrangeira, no mundo, como agentes transformadores da sua própria realidade. O

ensino no Brasil está pautado no *Letramento Autônomo*, o qual prioriza a cognição, tratando do aprendizado como natural ou inerente, quando de fato nós, docentes, precisamos compreender que nossas práticas de ensino estão imbricadas nos discursos de poder vindos da elite burguesa a qual tem nas mãos o volante da civilização (FERREIRA, 2011).

Ao contrário, o ensino tradicional não satisfaz a essa expectativa pleiteada pelo *Letramento Crítico*, tampouco estimula os alunos ao aprendizado da língua de fato, porque estes cientes de sua realidade social não se sentem incluídos pelo ensino de cultura, pois não há uma interação social na língua estrangeira ensinada. Sabem que Estados Unidos e Inglaterra são lugares longínquos e talvez jamais possam um dia vir a visitar devido ao seu baixo poder aquisitivo e condição social precária.

Pesquisas recentes sobre o *Letramento Crítico* e o ensino de língua inglesa mostram que há uma preocupação com o ensino tradicional de inglês, o qual é definido como monocultural e homogeneizador. Aline da Silva Azevedo em sua dissertação *Reconstruindo identidades discursivas de raça na sala de aula de língua estrangeira*, defendida em 2010, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, afirma que o primeiro passo é reconhecer a linguagem como ação social e as práticas discursivo-identitárias dos professores como sócio-culturalmente construídas. Passamos, assim, a compreender o ser humano como criador de discursos que o cercam e o configuram, sendo mutáveis e instáveis a cada prática social, que se concretiza pela e na linguagem, quando não tentamos neutralizar nossos discursos, passamos a nos posicionar de forma política e resistente frente às imposições hegemônicas a que estamos submetidos.

Corroborando com essa ideia, Susana Aparecida Ferreira mostra em sua dissertação intitulada *Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as*, defendida pela Universidade do Oeste do Paraná, no ano de 2011, que a nova visão de ensino crítico defendida pela teoria do *Letramento Crítico* visa a

[...] uma forma de aprender a: a) ver as coisas de diferentes perspectivas; b) reconhecer as responsabilidades políticas que temos como educadores; c) imaginar outros relacionamentos e futuros possíveis; d) nos percebermos como educadores (e não só como professores); e) ir além de conceitos e de estruturas que são entendidos como verdades permanentes; f) assumir um posicionamento ético em relação à diferença; e g) permitir que os alunos construam suas próprias respostas (SOUZA, 2006, p. 2 citado por FERREIRA, 2011, p. 41).

Nos estudos de Pennycook (1998), temos como alternativa trilhar um caminho dentro da escola iluminado pela teoria do *Letramento Crítico*, pois este é capaz de transformar socialmente comunidades esquecidas e flageladas à margem da globalização, sendo capaz de resgatar identidades, histórias e narrativas com o objetivo de construir identidades sociais que foram silenciadas nas vidas de alunos invisíveis aos olhos do capitalismo. O *Letramento Crítico* para o ensino de inglês é capaz de reconstruir significados na vida de populações que esperam pelo grito de suas identidades. O professor pode ser o instrumento para essa transformação. Ainda às escuras, os professores pesquisadores seguem guiados apenas pelas políticas públicas e pelos programas de formação continuada oferecidos pelos governos dos estados do país, esperança é o combustível que alimenta as nossas ações pedagógicas.

Para encerrar essa reflexão, mencionamos a importância de se conhecer os documentos oficiais, pois é por meio deles que o professor de língua inglesa encontra subsídios para discutir sobre as identidades sociais em sala. Os documentos são aportes, validam a prática docente orientando os professores nos assuntos contemporâneos, como é o caso da diversidade étnico-racial. A próxima seção se destina a tratar desse assunto.

2.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: ONDE ESTÃO OS ALUNOS QUILOMBOLAS?

Iniciamos essa seção refletindo primeiramente sobre os documentos oficiais que orientam as diretrizes para uma educação quilombola no país e também demonstramos a complexidade em se pensar essa temática. Seguimos tratando das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e dos documentos oficiais para o ensino de língua inglesa.

2.2.1 Educação Quilombola

Pensar em uma educação que atenda as demandas identitárias sociais de remanescentes quilombolas que vivem em comunidades específicas e em contextos distintos – na sua maioria campesina – tem se mostrado como um assunto extremamente complexo no

Brasil, principalmente, porque o número de alunos quilombolas fora da escola ainda é preocupante, o analfabetismo ronda os quilombos ratificando a exclusão social, o difícil acesso às comunidades ainda é um problema para os governos ao longo do país e a falta de conhecimento sobre a cultura afro-brasileira é realidade nas escolas públicas brasileiras (SILVA, 2010, on-line; BRASIL, 2003).

Antonio Bras da Silva, presidente da Secretaria Regional do Movimento Negro do PDT/PR, autor do artigo *A situação das comunidades negras tradicionais e remanescentes quilombolas do Paraná*, publicado em 25 de janeiro 2010 no blog da Secretaria do Movimento Negro, traz-nos um trabalho importantíssimo no sentido de compreender a situação dessas comunidades no Estado do Paraná. Nesse trabalho, o autor afirma, segundo dados do Censo Escolar 2007, que as escolas paranaenses possuem 2.228 alunos oriundos de quilombos e comunidades negras tradicionais, esses alunos estão matriculados em 17 escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos (SILVA, 2010, on-line)⁸:

A maioria da população tem idade entre 18 e 65 anos e o índice de analfabetismo é relativamente alto, em torno de 10% a 12% e em algumas comunidades os que concluem a 4ª série não passam de 30% e menos de 10% possui o Ensino Fundamental completo. A população com idade entre 14 e 18 anos é bastante reduzida, mas apresenta maior índice de escolaridade: apenas 20% cursou somente até a 4ª série, boa parte possui Ensino Médio e proporcionalmente é a população que mais atingiu o nível Pós Médio. É, também, a faixa etária com menor incidência de analfabetismo, apenas 4%.

Os problemas mencionados acima somados aos conteúdos programáticos das escolas, que não fomentam uma interação escola-comunidades tradicionais, resultam em desistências por parte desses alunos e ainda contribuem para o não reconhecimento cultural, político, ideológico e identitário dessas comunidades (SILVA, 2010).

Nunes (2010), ao escrever sobre educação quilombola, nos traz à luz de tantos questionamentos uma reflexão impulsionadora para a revolução na conquista dos direitos e no reconhecimento de quilombolas. Na tentativa de refletir sobre o fortalecimento das suas identidades, é preciso pensar os quilombos para além de um espaço físico, é preciso pensar na

8 Disponível em < <http://secretariamovimentonegropdt.blogspot.com.br/> > Acesso em 29 mai. 2012. Vide referências.

“lógica de relação, de coletivo, de concepção de escrita para além de uma formação letrada, porque se fala de um lugar – o quilombo” (NUNES, 2010, p. 139).

Georgina Helena Lima Nunes, em seu artigo *Educação Quilombola*, enfatiza o fato de termos no ensino brasileiro uma história deturpada sobre a escravidão e a conquista de direitos iguais pelo povo negro, afirma que, para uma educação quilombola coesa, é necessário considerar os lugares onde o conhecimento é produzido. Considerar de quem são as vozes que representam esses espaços e ainda criar condições necessárias para que professores e alunos, nas práticas de letramento, sejam capazes de construir um conhecimento constituído de saberes científicos e sociais (NUNES, 2010).

Pensando na formação das identidades dos alunos quilombolas, precisamos nos indagar de que forma é possível aplicar nas aulas de inglês a proposta plural e humana tratada nos documentos oficiais na luta pelo reconhecimento e respeito à pluralidade cultural – a questão étnico-racial em consonância com a proposta de Nunes (2010).

Sendo assim, o objetivo desta sessão é o de mostrar quais são as questões políticas e ideológicas que orientam a formulação dos documentos oficiais, bem como refletir sobre sua aplicabilidade em sala de aula, ou seja, pensar na sua práxis para além de uma mera obrigatoriedade de aplicação.

Pesquisas recentes como a de Marina Oliveira Barbosa Brandão, dissertação defendida em 2011 com o título *Representações sócio-discursivas e identitárias no espaço escolar-etnias no com(texto)*, mostram que mesmo havendo políticas públicas que orientam os profissionais da educação a trabalharem a pluralidade cultural, ainda há pouco interesse em promover discussões sobre as questões étnico-raciais em sala de aula. Dessa forma, ainda que as propostas educacionais no país estejam tomando novos rumos, há entendimento incipiente sobre o seu conteúdo e sobre a sua aplicação, o que configura uma prática pedagógica que continua ratificando o mito da democracia racial (BRANDÃO, 2011). Diante disso, faz-se necessário primeiramente conhecer os documentos que orientam a nossa prática pedagógica para não sermos sujeitos responsáveis pelo não reconhecimento de uma identidade étnica e reprodutores do discurso hegemônico que subjaz a nossa formação profissional.

Para tanto, seguimos estudando os documentos que são essenciais para esta pesquisa. Pode-se dizer que as políticas públicas na área da educação, com relação às questões de raça e etnia, estão sendo orientadas a partir de uma postura mais humana e crítica no Brasil. Essa

postura abolicionista se afirma por meio dos *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira* (doravante PCNs – LE), aprovados em 1998, no qual houve a inserção da temática Pluralidade Cultural e preocupação com as novas identidades que se configuram na contemporaneidade (BRASIL, 1998). A partir dos PCNs temos a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), as DCEs-LEM (PARANÁ, 2008) e as DCNs para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2012), como será abordado adiante.

2.2.2 Lei 10.639 de 2003, Lei 11.645 de 2008 e DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais

A Lei de 10.639 de 9 de janeiro de 2003 inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo o currículo (FERREIRA, 2006). E com o intuito de regulamentar a Lei 10.639/03 de forma a aplicá-la no cerne escolar foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) pelo Parecer CNE/CP de 10 de março de 2004 e publicadas em diário oficial em 19 de maio de 2004. As diretrizes asseguram “o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (BRASIL/MEC/SECAD, 2004, p.229).

Em virtude dessas considerações, Nunes afirma que pensar em diretrizes específicas para os alunos quilombolas é um trabalho complexo no Brasil, razão essa retratada na 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 Sul e Centro-Oeste, são 4.922; totalizando 49.722 estudantes quilombolas matriculados em 364 escolas localizadas nas áreas de remanescentes de quilombos, e como é o caso da nossa escola colonial, esses alunos estão estudando com outros alunos que não se enquadram na etnia de quilombola (NUNES, 2010, p. 141).

Partindo dessa configuração, as DCNs – Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) propõem-se a viabilizar as propostas que os documentos oficiais mencionados já haviam

apontado. Em termos gerais, as DCNs não afastam as discussões sobre a educação da população negra no Brasil, assunto que não pode sair da 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 nela habitam e viabilizar a voz das próprias comunidades para que seja possível compreendê-las (NUNES, 2010). Com a inserção da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, é esperada a quebra das noções de verdade que foram ensinadas ao longo dos anos na escola brasileira, principalmente no que diz respeito ao sujeito negro e ao processo de colonização no Brasil, a lei torna-se uma ferramenta basilar para qualquer discussão sobre o negro no sistema escolar brasileiro (BRASIL, 2003).

Conhecer a história do negro à luz das contradições, lutas, conquistas e contribuições culturais faz com que nos remetamos ao passado compreendendo as origens voltando ao berço da descendência. Ao contrário da visão romantizada sobre a escravidão impregnada nos materiais didáticos e nos discursos de alguns professores, é necessário haver uma discussão que leve os alunos a refletirem sobre um outro processo histórico no Brasil, opondo-se à história de passividade e benevolência ensinada na vertente positivista que ainda perdura nas salas de aula (GOMES, 2005; MUNANGA, 2005; SANTOS, 2011).

O ensino de história precisa guiar os alunos à história de luta e resistência a qual seus antepassados sofreram. O fato de existirem mecanismos legais para que essas questões sejam tratadas de forma obrigatória na escola comprova o processo de luta ao qual o Movimento Negro, lutas de militantes, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores, pais, cidadãos e outras instituições que tratam dessas questões estão inseridos (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, a escola (muitas vezes) contribuiu para a disseminação da desigualdade em outros aspectos, quer sejam religiosos, culturais, sociais, sexuais, etc. No caso do racismo, é comum haver o silenciamento e a complacência por parte da escola na produção do preconceito e discriminação racial, pelo fato de a própria escola desconsiderar e/ou desconhecer as histórias pessoais dos indivíduos, os quais são interpelados pela existência da escola nas suas vidas, enquanto ela só existe em função deles (MOITA LOPES, 2002). Essa miopia na aplicação da Lei 10.639/03 e no trato das questões étnico-raciais em sala está centrada na não problematização dos conteúdos, que são trabalhados por mera obrigatoriedade. Os aspectos históricos, ideológicos, culturais e políticos são esquecidos e neutralizados nos discursos dos professores, que, ao ensinarem, não incluem os alunos como

sujeitos ativos da ação, trazendo, por exemplo, casos de racismo que acontecem dentro da escola a fim de proporcionar aos alunos momentos de debate onde eles tenham voz (BRANDÃO, 2011).

A Lei 10.639/03 sofre uma complementação, em 2008, pois havia a necessidade de se incluir a história e a cultura indígenas, tal modificação passa a vigorar por meio da Lei 11.645/08, a qual se responsabilizou por alterar e estabelecer novas diretrizes e bases à educação nacional, tornando obrigatória a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas salas de aula (ALVES, 2011, on-line⁹). A Lei 11.645/08 foi aprovada em 10 de março de 2008 com vistas a complementar a Lei 10.639/03, visto que a história da formação da população brasileira parte desses dois grupos étnicos, é necessário enfatizar as contribuições de ambas as culturas para a formação do Brasil e não uma sobrepondo uma em detrimento da outra ou o esquecimento de uma em virtude da outra (ALVES, 2011, on-line).

Para os indígenas, a Lei 11.645/08 se demonstra como uma ferramenta de resistência, visto que os professores indígenas, a partir da aplicação da lei, passam a ter suas vozes legitimadas pelos documentos oficiais de forma específica, proporcionando o espaço para o debate sobre suas demandas étnicas, culturais, políticas e ideológicas, como tem sido feito pelo Movimento Negro (ALVES, 2011, on-line). A aplicabilidade das leis e a discussão sobre os assuntos nelas tratados, precisam acontecer primeiramente na escola, pois ela é reprodutora de significados, é onde os alunos constroem suas verdades a partir dos professores e dos livros.

Nesse caso, em escolas que atendem alunos quilombolas e indígenas, não basta o reconhecimento dos povos e o mapeamento das comunidades para fins cartográficos, é necessário que haja um espelho de autorreconhecimento dos alunos dentro da escola e que sintam-se pertencedores do espaço em que estudam. Sobre os alunos quilombolas, Munanga infere:

O resgate da história coletiva e da memória da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação

⁹ALVES, Fernanda. **A interpretação e a aplicação da Lei 11.645/08 nas escolas**. Núcleo de Ações Afirmativas (NEAF), artigo publicado no blog do NEAF em 03 de fevereiro de 2011. Disponível em < <http://neafirmativas.wordpress.com/2011/02/03/a-interpretacao-e-a-aplicacao-da-lei-11-64508-nas-escolas/>> Acesso em 30 mai. 2012.

envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos, que apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 12).

Dessa forma, a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/08 mostram-se como um grande passo rumo a essa nova realidade que almejamos – nós enquanto pesquisadores e professores –, pois se o estudo sobre a história da população negra e indígena no Brasil for abordado de forma e contextualizada – sem a criação fantasiosa de estereótipos que fortaleçam a valorização do eurocêntrico – passaria a formar um novo Brasil, que se vê e se reconhece como aquele que também pertence a essa história.

2.2.3 Documentos Oficiais para o Ensino de Língua Inglesa – PCN-LE e DCE-LEM

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná de Língua Estrangeira Moderna (DCE – LEM) no que se refere ao ensino/aprendizagem de línguas evidencia a necessidade de um trabalho na mesma perspectiva do exposto anteriormente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-LE) são claros ao tratarem do tema “identidade”, quando mencionam o fato de que o professor é responsável por considerar o contexto de onde o aluno fala, trazer reflexões coerentes com a sua realidade, pensando em mecanismos fortalecedores que justifiquem a necessidade do aprendizado da língua inglesa, pensando nas peculiaridades de cada comunidade (BRASIL, 1998).

Ainda os PCNs-LE enfatizam a dificuldade de se ensinar uma língua estrangeira com pouca infraestrutura e recursos escassos, o documento mostra que existem fatores externos que influenciam no ensino de uma língua estrangeira. Por isso os documentos oficiais não podem ser vistos como manuais totalizadores e estáveis, os documentos são parâmetros que direcionam o professor na sua prática pedagógica, estando ele livre para trabalhar os conteúdos da forma que mais se adapta as suas condições de sala (BRASIL, 1998).

Os PCNs-LE afirmam que, para uma língua estrangeira ser adicionada ao currículo escolar no Brasil, três fatores essenciais precisam ser considerados: fatores históricos, fatores

relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição. Esse fato evidencia a preocupação por parte dos documentos oficiais na questão da afirmação identitária de comunidade a comunidade, o fortalecimento de identidades consideradas minoritárias e a resistência ao discurso hegemônico (BRASIL, 1998). Esse fato também pode ser observado nas DCEs-LE (BRASIL, 2008), que enfatizam “o respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística), pautado no ensino de línguas que não preconize a manutenção da hegemonia cultural” (FERREIRA, 2011, p.34).

É possível ainda darmos um passo adiante se considerarmos a língua como uma “arena de conflitos”, levando em conta as relações entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais, a fim de promover a comunicação e a interação dos alunos com o restante do mundo, tornando-os, assim, agentes transformadores e cidadãos conscientes, de acordo com a proposta dos documentos oficiais (BRASIL, 2008, p. 58).

Em suma, podemos afirmar, pautados nos argumentos provenientes dos documentos oficiais, que a formação identitária de alunos quilombolas só poderá de fato ser efetiva, coesa e revolucionária, quando os professores e os profissionais da educação estiverem dispostos a promover a formação de identidades quilombolas quebrando estereótipos, fortalecendo a cultura local, apontando caminhos alternativos ao poder hegemônico, se posicionando frente à ditadura do consumismo, racismo, sexismo e especismo. Compreendendo cada um conceitual e politicamente, além de dispor, obviamente, de vontade de mudança, dada a situação educacional local, refletida de realidade para realidade, daí a complexidade na elaboração de propostas para esse fim.

Frente a essa questão, esse trabalho não é um manual a ser seguido como fonte de um saber uniforme, tampouco se destina como um postulado revolucionário dos sistemas de ensino no país. Esta seção tratou de refletir sobre alguns conflitos, com vistas ao esclarecimento e divulgação de possibilidades propiciadas pelos documentos oficiais, com uma proposta reflexiva indicada aos docentes das escolas públicas.

2.3 O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: A DESCOLONIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A proposta desta seção está em compreender como o professor de língua inglesa

pode tratar das questões étnico-raciais dentro de sala de aula, casando as propostas oficiais aos conteúdos programáticos, colaborando para políticas e práticas de igualdade social em um ensino antirracista.

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 é o objetivo dessa seção. Para tanto, partimos da reflexão de que é importante que seja realizado um trabalho que compreenda o empoderamento (*empowerment*) do professor sobre os alunos, observando como esse poder pode ser pensando nas relações étnico-raciais na sala de aula de LI e na escola como um todo, uma vez que 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.

O processo de ensino ao qual nos referimo-nos, segundo Michael Apple, em seu artigo *Does education have independent power? Bernstein and the question of relative autonomy*¹⁰, 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 de fatores internos – currículo, pedagogia e avaliação, mas de compreender como os fatores “de fora para dentro” (*outside-to-inside*) influenciam e têm ligação direta com o que acontece dentro da escola.

A escola poderia ser tratada como um ambiente de reflexões e formação de um sujeito crítico assim como autores do porte de Moita Lopes (2002), Ferreira (2006), Pennycook (1998), Street (1995), Kleiman (1995), Jordão (2007), Apple (2002), Rajagopalan (2009), Correa, (2010), Silva (2009), Reis (2010), Azevedo (2010) (dentre outros) afirma; essa afirmação também é feita nos nossos documentos oficiais como apresentados e discutidos na seção anterior.

Nas práticas pedagógicas de Língua Estrangeira, no que tange à importância em se discutir assuntos étnico-raciais nas aulas de inglês, os PCNs-LE (1998), as DCEs-LEM (2008), 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, de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004), são claros quanto à valorização da pluralidade cultural e o respeito à diversidade.

10 A educação tem poder independente? Bernstein e a questão da autonomia relativa.

Os documentos supracitados aludem a uma discussão acirrada frente ao fortalecimento e reconhecimento de outros povos e culturas que não a dominante (branca, eurocêntrica, hegemônica), porém o que se tem visto em pesquisas recentes é que a escola ainda é 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 Freire, a questão de gênero era tida como significante na exclusão social, na qual, por meio da hierarquização patriarcal, a diferença se fazia estagnada, incorporada às relações hierárquicas. 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 ganham força e Freire dedica parte do seu trabalho pensando também nelas. Além disso, dedicou também esforços (embora pouco) a tratar das questões de raça, que, segundo Freire, 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).

Trazemos 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, a partir da publicação do artigo *Pedagogy in Process: The Letters from Guinea-Bissau* (Pedagogia em processo: cartas de Guinea-Bissau) (FREIRE, 1978), até os dias atuais, quando reconhecemos a relação poder-ensino que configura a escola contemporânea, quer seja brasileira ou estrangeira, e afirmamos que a educação é uma relação de poder¹¹ (APPLE, 2002; PENNYCOOK, 1998). Para tentar compreender esse poder de que tanto se fala e que está imbricado nas microrrelações no ambiente escolar, precisamos entender também de que cultura se trata essa dita como dominante. No ensino de língua inglesa, essa cultura é estadunidense e/ou britânica, sendo preconizados inclusive gírias e sotaque de um e de outro país, tidos como as duas únicas possibilidades de fala almejadas pelo professor (SIQUEIRA, 2005).

No discurso da variação linguística, apresentam-se como aceitas apenas as variações na língua inglesa americana e/ou britânica, desconsiderando a amplitude geográfica na qual a língua inglesa está inserida e as limitações fonéticas de nós falantes enquanto falantes de uma

11 Estudos mais aprofundados sobre o poder e a institucionalização do poder, pode ser visto em Foucault com o seu “Vigiar e Punir: nascimento da prisão” (2002), o trabalho do autor se dá acerca dos estudos sobre o homem e como o poder está imbricado nas relações sociais e como as instituições criadas pela sociedade de poder são mantenedoras desse sistema de confinamento, uma discussão mais aprofundada sobre o autor e seu trabalho não são objeto de estudo desse artigo, por isso foi trazido como nota de rodapé. Os dados completos do livro estão nas referências.

língua estrangeira (SIQUEIRA, 2005).

Ao se pensar desse modo, nota-se que as questões linguísticas no ensino de língua inglesa aparecem como uma 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 nos mostra que além da formação de professores durante o período de graduação, existe ainda uma demanda maior, que extrapola as paredes das universidades. O reconhecimento desse “poder” existente nas relações – professor x aluno, e do empoderamento (*empowerment*) do professor, ou seja, o professor possui um poder maior em suas práticas discursivas perante aqueles submetidos 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 a desigualdade, ou ao que Freire (1982) designa Pedagogia do Oprimido, resistir à dominação (citado por APPLE, 2003). Nesse sentido, corroborando com Aline Azevedo (2010)¹², jovem pesquisadora na área da Linguística Aplicada, nos estudos sobre raça e identidade na sala de aula de língua inglesa, os esforços políticos 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 que o docente irá disseminar 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, principalmente os do professor (AZEVEDO, 2010).

Se o papel do professor é o de formar cidadãos conscientes para que esses vivam e interajam na sociedade, uma formação de acordo com os documentos oficiais que regem as

12 Vide Referências.

políticas educacionais no nosso país e, por extensão, as nossas práticas docentes, é primordial. Para que haja coerência entre a legislação e a prática de fato, lembramo-nos aqui também da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo o currículo escolar, as DCEs – LEM (2008) e os PCNs-LEM (1998), como já foi explicitado na sessão 2.2.2, deste capítulo. Nesse sentido, trabalhar (obrigatoriamente) a história e a cultura afro-brasileira e africana na aula de língua inglesa, sem uma formação que propicie uma pedagogia construtora e fortalecedora de identidades quilombolas, torna-se uma via de mão dupla no que se espera do ensino crítico.

Dentro dos vários contextos (multicultural e diversificado) em que se configura a escola e em que se encontra o professor, é necessário pensar em uma prática pedagógica que contribua para o ensino antirracista onde o professor possa “propiciar momentos de uma reflexão que dê voz a todos os alunos, permitindo a eles explorarem o racismo de várias perspectivas”, conduzindo-os assim para uma prática pedagógica cada vez mais plural, como preveem os próprios documentos (GILLBORN, 1995, pg. 142, citado por FERREIRA, 2006). Diz-se uma via de mão dupla porque essa pedagogia se orienta primeiramente por instrumentos de trabalho restritos: os materiais didáticos têm uma postura preconceituosa, machista, fascista e especista – em especial os materiais de Inglês, que preconizam uma cultura eurocêntrica e homogênea (PENICOOK, 1998; MOITA LOPES, 2006; FERREIRA, 2006; FERREIRA, 2011).

Pesquisas defendidas principalmente nos anos de 2010 e 2011, quando o assunto sobre identidade toma força no âmbito da Linguística Aplicada, são exemplos de como os materiais didáticos são instrumentos de poder dentro de sala de aula. 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, é um exemplo disso. Autores como Alastair Pennycook (1998), Luiz Paulo da Moita Lopes (2002) e Aparecida de Jesus Ferreira (2006) vêm há mais tempo mostrando demandas sobre raça, etnia, gênero e sexualidade e suas implicações nas aulas de língua inglesa, além de outras dissertações já citadas ao longo do trabalho.

Em função da carência de um material coerente com a proposta dos documentos oficiais, a prática pedagógica do professor se restringe ao que os livros didáticos oferecem. Em se tratando de ensino de línguas estrangeiras, é comum os docentes utilizarem o livro

como o único recurso didático, percorrendo um caminho oposto ao que propõem os documentos oficiais e literaturas atuais que tratam do assunto, tomando uma forma contrária à prática pedagógica preconizada (PARÉ, OLIVEIRA e VELLOSO, 2007). Uma discussão acerca do livro didático não é objetivo deste trabalho, porém é válido salientar a necessidade de uma reflexão acerca dessa temática também, como será discutido na seção 4.5.1 *Os materiais didáticos são o mapa do tesouro para a transformação social nas aulas de língua inglesa*, do capítulo quatro.

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, em posição hierárquica superior (nas aulas de língua inglesa), possui uma ferramenta bastante poderosa – a língua, que, ao ser ensinada, pode ser usada como um instrumento para a prática social (PENYCOOK, 2001). Um exemplo claro é abordado nos PCNs quando enfatizam a necessidade de se considerar quem fala e de onde se fala no ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, em comunidades que vivem próximas de lugares turísticos, é o professor de língua inglesa o responsável por preconizar o ensino para a uma ação dos alunos sobre o aspecto turístico da sua comunidade, um futuro trabalho por exemplo. Esses sujeitos precisam de referências que os incentivem a explorar e aproveitar os recursos locais para a sua subsistência, reconhecendo seu espaço como produtor de conhecimento e cultura (BRASIL, 1998).

O exemplo citado mostra como o *Letramento Crítico* pensado nas demandas locais pode auxiliar os alunos na compreensão do seu espaço, fortalecendo a sua identidade social. Em caso de situação de racismo ou de desvalorização da cultura afro perante outras culturas, Munanga (2005) afirma que o ponto central da prática pedagógica está em atitudes assertivas do professor, que, ao ajudar o aluno discriminado, fortalecerá o discurso sobre a raça negra.

Dessa forma, o aluno discriminado, o aluno discriminador e os demais alunos, serão conduzidos a refletir e compreender a sua realidade e sua história. Os alunos negros serão incentivados a assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo, quando esta foi negativamente projetada em detrimento de sua própria natureza humana (MUNGANGA, 2005).

Apple (2003) chama a atenção para a necessidade de pensar o opressor e não somente o oprimido, uma vez que já vemos (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, dar o poder de raça aos negros é o início de uma ação que precisa ser criticamente pensada na questão da luta de classes, tendo em vista que ainda é preciso lançar o olhar à posição que o opressor se encontra, pois este tem suas ações subjetivadas e dadas de forma velada na nossa sociedade.

Tomando o Brasil como exemplo, pensemos o mito da democracia racial, a partir temos o racismo presente nas nossas vidas cotidianas e o racismo reconhecido discursivamente. Entretanto não vivemos o discurso sobre o racismo como pertencente à nossa vida, à nossa cultura, esse é reconhecido como virtual e não é endossado nas nossas relações (APPLE, 2003; GOMES, 2005). Sobre o mito da democracia racial, Nilma Lino Gomes (2005), pesquisadora sobre raça no Brasil, em seu intitulado *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*, tem como objetivo esclarecer o porquê de determinadas nomenclaturas em detrimento de outras nos estudos raciais. Quanto ao mito da democracia racial, a autora sobre os resquícios da história de segregação e discriminação pela qual passa a raça negra, tornada invisível por um discurso demagógico potencializado 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, ensino esse voltado à valorização de culturas diaspóricas e hibridistas, pode ser a ferramenta fundamental para a mudança que tanto se tem clamado. Essa nova abordagem no ensino é vista como o único meio da valorização dessas “novas” identidades, que esperam por terem suas vozes ouvidas sem o olhar opressor da classe de poder que nos domina. Embora tenhamos trazido apontamentos esperançosos quanto ao futuro da educação, o que se pode observar ainda é a sistematização do ensino, ou seja, um ensino colonialista. A escola não está adequada para tratar dessas questões peculiares, tampouco os professores estão recebendo qualificação para tanto, alguns dados que comprovam essas afirmações foram discutidos no capítulo 4 desta dissertação.

Os valores e costumes praticados nas comunidades quilombolas são esquecidos na escola em função da tendência à homogeneização perante os alunos diferentes que a configuram, diferentes, pois, estão inseridos num contexto dicotômico ao globalizado,

reproduzem o modo de vida urbano. 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, 2007).

Moura (2007) 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. É necessário que os docentes acreditem e compartilhem os mesmos valores na quebra pela hegemonia elitista no ensino brasileiro, que estejam dispostos a compreenderem a subjetividade dos alunos e a confrontar as relações de poder e dominação visíveis na escola (PENNYCOOK 1998; MOURA, 2007; SILVA, 2009).

Precisamos ainda romper com o ensino tradicional de inglês desenvolvido na Europa baseado em princípios colonialistas homogêneos e elitizados. No entanto romper com o ensino tradicionalista não é tarefa fácil, pois as nossas concepções de mundo (enquanto docentes) precisam ser reavaliadas e associadas às novas concepções que propõem estudos como este, de maneira a construírem novos significados que façam sentido para as nossas práticas pedagógicas (PENNYCOOK 1998, SILVA, 2009).

2.4 KIZOMBA NO PAIOL: IDENTIDADE ARENA DE CONFLITOS

O título escolhido para ilustrar esta seção faz uma menção ao samba-enredo da escola de samba Unidos da Vila Isabel “Kizomba, Festa da Raça”, que foi composto para o carnaval carioca de 1988, no mesmo ano em que o país comemorava cem anos da abolição da escravidão. *Kizomba* é a festa das raças, a música elucida que *kizomba* é a constituição do ser, ou seja, a constituição da raça negra e o reconhecimento dela pelo seu povo, seguindo a letra, temos o enaltecimento e agradecimento a Zumbi e a sede de que o *apartheid* seja destruído (PORTAL DO PROFESSOR, 2009, s/p¹³).

Tratar do fenômeno das identidades é caminhar por uma arena de conflitos, pois não

13 Retirado do blog “Portal do professor”. Título da matéria “**Princesa Isabel e o 13 de maio: desconstruindo a interpretação oficial da abolição da escravidão**”. MEC, 2009. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=5438>> Acesso em 15 jan. 2012.

é intenção, e tampouco possível, apontar um conceito de identidade para determinar um grupo ou para classificá-lo. Esta seção objetiva trabalhar os conceitos de identidade e de raça negra, pensando nas minorias (Hall, 2006), nesse caso, pensando em sujeitos quilombolas. Conceitos esses refletidos pelas teorias que discutem a formação de identidades sociais/culturais nos vários contextos onde elas se configuram: atual, local, global e capitalista. Dessa reflexão, surgiu o subtítulo “arena de conflitos”, pois, como veremos, não estamos tratando de festejar o conceito de raça, mas sim de nos posicionarmos politicamente postos a encarar as suas implicações e seus conflitos.

Autores como Hall (2006), Bauman (2005), Giddens (2002) e Coracini (2003), dentre outros, discutem a questão da identidade na sociedade contemporânea, também chamada de pós-moderna, ou modernidade tardia, ou ainda modernidade recente. A sociedade atual está vivendo um momento em que se autoidentificar não é mais possível, por não mais haver uma concepção homogênea e generalizada de sujeito, ou de povo, como acontecia em séculos anteriores influenciados pelo pensamento racionalista. Com a ruptura dos postulados cartesianos, vivemos o que os autores supracitados chamam de crise identitária, a preocupação sobre a formação das diversas identidades que nos configuram tem sido pensada sob diversos ângulos, inclusive dentro das escolas, o que pode ser visto nos documentos oficiais.

Os autores supracitados afirmam que essa situação de fluidez identitária está acontecendo na nossa sociedade em todos os âmbitos das relações humanas. Refletir sobre identidade hoje gerou essa crise que está sendo vivida por toda sociedade contemporânea e que foi/é 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 da cultura. Segundo, os EUA como potência mundial, sendo produtor global de cultura e o terceiro seria a descolonização do Terceiro Mundo, culminando em mudanças drásticas no terreno da cultura. No que ele mesmo chama de *Pós-modernismo*, há uma fascinação pelas diferenças culturais, sexuais e raciais que entram em voga nas discussões recentes (HALL, 2006).

As velhas identidades que até pouco tempo atrás estavam estabilizadas sofrem agora

várias transformações trazidas pela modernidade e pelas novas necessidades do mundo social. Ao longo da vida, constantemente muda-se a forma de agir e de pensar, trazendo à sociedade novas 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).

Na perspectiva de Hall (2006), esse deslocamento dos modelos europeus do sujeito universal, diz respeito ao sujeito do Iluminismo que tinha a concepção da pessoa humana como um ser totalmente centrado e único com capacidades de razão, consciência e ação. A sua identidade estava no seu interior e depois de formada, segundo o autor, essa identidade permanecia com o ser 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, sua identidade se formava na relação com as outras pessoas que o indivíduo considerasse importantes para a formação de sua identidade, dessa forma considera-se que esse sujeito interagia com seu eu e com a sociedade. Analisando o modelo do sujeito iluminista, centralizado na razão e na ciência como a detentora 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 o que lhe permite optar por possuir várias identidades ao mesmo tempo e se configurar e reconfigurar de acordo com suas relações sociais e contatos com outras culturas, ideias embasadas em Bakhtin¹⁴, com outras línguas.

No mesmo sentido, Moita Lopes (2002) usa o termo *modernidade recente*. As discussões sobre identidade se configuram dessa forma por conta de um dos responsáveis por toda essa 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

14 Uma abordagem mais aprofundada nos estudos de Bakhtin e Volochinov sobre linguagem e identidade pode ser visto em Marxismo e Filosofia da Linguagem, o presente trabalho não se propõe a discutir questões mais aprofundadas 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.

influenciadas pela globalização. 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 (Bauman, 2005).

Remetendo-nos a Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, para compreender a constituição do ser e ainda parafraseando Ponzio (2008), o sistema capitalista propaga a “eliminação da alteridade” por meio da ideia de identidade única, no sentido de uma identidade capitalista europeia do início dos anos 90, a qual defendia o pensamento de identidade voltada para o eu. Opõem-se ao sentido de alteridade definido por Bakhtin como tendo sua configuração na consciência buscada pelo eu no outro, ou seja, a identidade formada pelos discursos de outros que me constituem legitimando a existência de um ser em relação à existência do outro como Coracini acrescenta adiante.

Coracini (2003) afirma que a questão cultural está em voga na modernidade recente: reflexões acerca da questão da pluralidade cultural e 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, os grupos étnico-raciais, os quais são, aqui, 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 pertencedor de 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), Bauman (2005) e 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 como exemplo, a escola e os diversos sujeitos que nela se encontram, pensando na configuração das várias identidades que são construídas e/ou estabelecidas diariamente, a 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 a fim de gerar um núcleo de união. 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 de 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, o pesquisador não pode simplificar um conceito que precisa ser tratado por vários ângulos, decorrentes da luta pelas quais o negro tem passado nas sociedades atualmente. Dessa forma, faz-se importante salientar que o termo negro que será utilizado neste trabalho se refere também às outras categorias que são definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), como pretos e pardos.

Quando pensamos em raça, conceito socialmente construído, esta pode ser entendida como uma manifestação de resistência frente às diferenças de classe, trabalho, salário e gênero vivenciada pelos negros. Marcelo Paixão (2012), em seu artigo *O sexo e a cor da*

desigualdade, elucida o contexto dessas desigualdades, trazendo dados do boletim "Tempo em Curso", elaborado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser/UFRJ). O boletim traz o panorama do desemprego, da desigualdade salarial, educação e violência contra a mulher, esses dados corroboram para entender e enfrentar a diferença racial e o mito da democracia racial. Na questão salarial “o rendimento médio do trabalho das pessoas pretas e pardas é sempre inferior comparado ao dos grupos de pessoas de cor ou raça branca e amarela. O desemprego também é uma variável cronicamente desfavorável aos negros” (PAIXÃO, 2012, s/p – on-line)¹⁵.

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, processo possível por meio de uma compreensão social, política e econômica do termo raça (ABRAMOWICZ e GOMES, 2010; FERREIRA, 2006; SITO, 2010; AZEVEDO, 2010; SEED, 2006). Para a compressão das dimensões identitárias as quais o termo raça infere, tomemos o posicionamento político do termo como eixo central nas discussões sobre a formação de identidades sociais, seguindo as orientações do Movimento Negro, raça é entendida como uma “categoria sociológica e analítica de interpretação da realidade social”, ou seja, como sendo um fenômeno construído em bases sociológicas (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 (fenótipas), 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 citado por FERREIRA, 2006, p.28).

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

[...] é um grupo social cujos membros consideram ter uma origem e uma cultura

15 Artigo on line, publicado no blog “Geledés Instituto da Mulher Negra”. Na seção “Afrobrasileiros e suas lutas”, em 12 de janeiro de 2012. Disponível em <<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questao-racial/afrobrasileiros-e-suas-lutas/12614-marcelo-paixao-o-sexo-e-a-cor-da-desigualdade>> Acesso em 20 set. 2012.

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 (BRASIL/MEC, 2006, p. 218).

Seguindo essa perspectiva de etnia, é necessário que haja um posicionamento 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 concepções vão além de posicionamentos ideológicos provenientes de uma pequena parcela da população, pois a extinção do termo estaria confrontando interesses políticos e ideológicos, que fortalecem uma determinada classe e que não está disposta a abandonar o seu *status* de colonizadora (REIS, 2008; AZEVEDO, 2010).

O termo afrodescendente também não será utilizado neste trabalho, pois se acredita que, por trás dele, está camuflado um racismo velado, quando utilizado, implicitamente, se remete ao cumprimento de uma política de democratização, na qual os resquícios do “mito da democracia racial” escondem a história de segregação e discriminação que sofre a raça negra (GOMES, 2005).

Há um segundo conceito ao utilizar o termo afrodescendente, segundo o qual pode ser utilizado quando se referindo a origens de descendência de um povo. Nesse caso, para se referir aos descendentes de africanos, o termo afrodescendente se aplica assim como o termo euro-descendente para se referir aos descendentes de europeus. 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).

Na tentativa de romper com o autoritarismo científico e com a ideologia do branqueamento, baseados na concepção de um saber universal, o qual se exime da responsabilidade de discutir sobre as várias identidades sociais, as quais configuram diversos grupos sociais, como é o caso das identidades quilombolas e indígenas, o conceito de identidade aqui escolhido para refletir sobre uma identidade quilombola diz respeito ao conceito de etnia, defendida por Soto (2010). Segundo o autor, etnia é uma organização em prol de uma resistência, uma luta por direitos e contra toda e qualquer força que esteja

contrapondo os ideais daquele grupo.

O capítulo que segue detalha a metodologia usada para a pesquisa, narrando passo a passo os procedimentos utilizados na coleta dos dados, o método utilizado e a abordagem utilizada na análise dos dados. No capítulo III, a pesquisa se descortina nos horizontes das teorias usadas como referencial que serviu de bússola para a trajetória desta pesquisa.

CAPÍTULO III

DESCORTINANDO OS HORIZONTES DA PESQUISA

Este capítulo está dividido em três partes, na primeira descrevemos o tipo da pesquisa bem como suas características e apresentamos os participantes da mesma. Logo em seguida, descrevemos os instrumentos que foram utilizados para coleta e geração dos dados, lembrando a importância de tratar das questões éticas em pesquisas envolvendo seres humanos, pautado na Resolução 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde. Por fim, um terceiro tópico é destinado para análise dos dados e para mostrar as possíveis contribuições que a pesquisa deixará em retorno ao *locus* de trabalho, refletindo os questionamentos iniciais que motivaram a realização desta pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Orientadas pela intenção de compreender como as identidades de raça são negociadas nas aulas de língua inglesa, pensando na formação das identidades sociais dos alunos quilombolas, visto que a escola em que a pesquisa foi realizada atende alunos de um quilombo e ainda pensando na formação dos professores de língua inglesa atualmente, a metodologia adotada precisava condizer com as intenções da pesquisadora no caráter social e humanista no qual a pesquisa se configura, sendo o método de estudo de caso etnográfico o escolhido por colocar o pesquisador frente à realidade observada, possibilitando que ele interaja com o meio em que está estudando.

Observar a formação das identidades em sala exigiu um cuidado ainda maior por parte da pesquisadora. As teorias socioidentitárias que embasam esta pesquisa deram o suporte para compreender que as relações étnico-raciais se configuram de diferentes forma em diferentes momentos e correspondem a situações específicas dependendo do contexto, vivências e experiências subjetivas que influenciaram nas negociações em sala.

3.1.1 Pesquisa Qualitativa

Com o desejo de contribuir para a educação brasileira no sentido de melhorias quanto ao trato das questões étnico/raciais e ainda proporcionar caminhos no aperfeiçoamento da prática docente, este trabalho se orienta pela ideia de compreender as relações que configuram o ambiente escolar (teoria e prática). O foco de investigação está centrado na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, que só podem ser compreendidos se analisados dentro do seu próprio contexto (ANDRÉ, 1995).

Nesse sentido, a pesquisa se orienta pela etnografia com abordagem qualitativa, a qual procura descrever os “padrões característicos da vida diária dos participantes” (MOITA LOPES, 1996, p. 88). A abordagem qualitativa diz respeito “à compreensão da realidade humana vivida socialmente”, a partir dela, trabalha-se com a vivência, a experiência, 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).

Oliveira (1999, p. 117) define que “a pesquisa qualitativa tem como objetivo situações complexas ou estritamente particulares”, conforme segue:

As pesquisas [...] qualitativas possuem facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, [...] compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões em determinado grupo e permitir, [...] a interpretação das particularidades do comportamento ou atitudes dos indivíduos.

Em sala de aula, as pesquisas qualitativas demonstram a possibilidade da realização de um trabalho mais aprofundado. Quando o professor se vê parte integrante da construção do conhecimento em sala, enriquece sua prática ao ter uma visão de interação com seus alunos, sendo capaz de compreender mais abertamente o processo de ensino e aprendizagem ao qual estão todos submetidos em sala (BORTONI-RICARDO, 2008).

Assim, foi observado em sala como a professora de língua inglesa e seus alunos negociam as identidades de raça, na tentativa de compreender o processo de ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula sob a ótica das relações étnico-raciais. Foram

valorizados aspectos sociológicos de interação, numa perspectiva interpretacionista, a qual as pesquisas com abordagem qualitativas sugerem.

3.1.2 Estudo de caso do tipo Etnográfico, de cunho Qualitativo e Interpretativista

Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”, esse tipo de pesquisa foi desenvolvido pela antropologia com o intuito de estudar a cultura e a sociedade. Em educação, a etnografia é utilizada para tentar analisar e compreender o que se passa dentro da sala de aula e no dia-a-dia escolar, para isso foram usadas as técnicas tradicionais associadas à etnografia, seguindo os estudos de André (1995, p. 28), são elas: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

A fim de entender como são conduzidas as questões étnico-raciais em sala, tomamos por base a etnografia explicitada por David (1992, p.55-56), como o processo de envolver um entendimento (conhecimento) partilhado “do que aprender” (*what to learn*) e “como aprender” (*how to learn*). Esse é o ponto central (o coração) que faz com que a aula do professor tenha êxito, de modo que o professor torne público o processo de criação e internalização da língua, ele é a fonte para a língua em sala, possuindo autoridade e caracterizando-se como o único com o poder de critério e explicação de erro ou acerto, ou seja, ele é responsável pelo sucesso dos alunos nas atividades propostas.

A etnografia para Le Compte e Geertz (1928), citado por David (1992, p. 57), é definida pelo uso de observação participante e não participante, com foco nas relações (arranjos) naturais, visão e percepções subjetivas. Essas são necessárias na coleta dos dados dos participantes da pesquisa. É importante ressaltar a necessidade de não haver manipulação nos dados coletados pelo pesquisador no estudo das variáveis, uma vez que por meio da observação participante, o pesquisador estará envolvido na realidade observada, afetando-a e afetando-se de algum modo (ANDRÉ, 1995).

Quando se fala em pesquisa etnográfica em sala de aula, é preciso compreender que se trata de uma pesquisa qualitativa, interpretativista, dentro da qual a observação é a técnica de pesquisa fundamental na geração e análise dos dados. A vivência por parte do pesquisador no contexto real da pesquisa se fez presente em todo o processo, não estando a pesquisadora

alheia à realidade deflagrada em sala (BORTONI-RICARDO, 2008).

No âmbito da linguística aplicada, a primeira proposta em se pesquisar práticas de fala na produção de cultura foi de Dell Hymes (1962), pois ao perceber que o falante de uma língua segue regras e normas de adequações ao falar, as quais são definidas pela sua cultura e interpeladas na sua relação com o grupo, formulou o que conhecemos como etnografia da comunicação (Ibidem).

É necessário que estejamos – nós professores pesquisadores - conscientes de nossa prática pedagógica diariamente, aprendendo a respeitar as subjetividades em sala, olhando-nos como aprendizes também em interação com nossos alunos. A pesquisa qualitativa interpretativista vem nos guiar no sentido de refletir sobre a realidade escolar, auxiliando-nos assim a trabalhar os assuntos mais latentes e complexos, missão essa que nos foi delegada e que não podemos refutá-la (BORTONI-RICARDO, 2008).

A abordagem etnográfica no estudo de caso, segundo André (1995), é recente nas pesquisas em educação, para que isso seja possível, é necessário que a pesquisa possua todas as características da etnografia de forma mais delimitada, ou seja, “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo no seu contexto real; quando as relações entre fenômeno e contexto não estão evidentemente claras, e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas” (YIN, 1984, p.23 citado por DAVID, 2008, p.76). Dessa forma, o pesquisador precisa ter definido seu problema de pesquisa e as questões às quais ele irá responder.

Os tipos mais comuns de estudo de caso (*case study*) envolvem uma descrição e análise detalhada dos sujeitos envolvidos na pesquisa por parte do pesquisador-observador, o qual se utiliza de observações, entrevistas e histórico familiar para coletar seus dados. Esses dados podem ser baseados em grupos específicos como na condução de uma aula, por exemplo (Ibidem).

André (1995) aponta uma das vantagens de se utilizar o estudo de caso etnográfico, segundo a autora, é possível fornecer uma visão mais profunda e ao mesmo tempo ampla da situação. Entretanto uma desvantagem está na demanda de tempo e recursos no trabalho de campo, na interpretação dos resultados e na descrição dos mesmos. Vantagens e desvantagens expostas, é fundamental ressaltar que o estudo de caso é o tipo mais adequado, pois não parte de um esquema teórico fechado, limitado e irrefutável, pelo contrário, pressupõe um esquema aberto e flexível. O estudo de caso no âmbito educacional pode fornecer informações fundamentais para o melhoramento dos problemas e das práticas educacionais bem como para

decisões políticas.

O estudo de caso etnográfico que configura esta pesquisa, só será possível pela observação participante como foi mostrado anteriormente. Para o registro das observações realizadas no caso estudado, foi feito um registro no diário de campo, aplicados questionários aos alunos, professora e diretora participantes da pesquisa, realizadas entrevistas com a professora e com a diretora (esses documentos encontram-se no Apêndice A). Além dessas questões, procedeu-se a análise dos dados a partir dos documentos oficiais regidos pelo Ministério da Educação (MEC) os quais orientam as práticas pedagógicas nas escolas públicas do país.

A intenção do pesquisador não é a de comprovar teorias, mas sim “descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade” (ANDRÉ, 1995, p. 38).

André ainda elucida com sábias palavras a postura que orienta esse tipo de pesquisa:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e contestação ao mesmo tempo em que são vinculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Partindo da ideia de uma escola como espaço social, onde significados são criados e recriados a todo o instante, onde os valores florescem e tornam-se efervescentes, questionamentos, contestações, resistência, desconforto, perturbações, indagações e criatividade estão a todo o vapor, formando as diversas identidades que configuram a escola, é que se concebe a reconstrução da prática pedagógica em pesquisas como essa.

3.2 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO E COLETA DOS DADOS

A pesquisa se orienta pelo objetivo geral de examinar como está sendo trabalhada a questão étnico-racial nas aulas de inglês, a partir da unidade didática *Yes, we are quilombola!* (Apêndice C). A iniciativa de elaborar a unidade didática se deu devido à constatação de que os livros distribuídos pelo Ministério da Educação não abordam a temática quilombola, dessa

forma, como a pesquisa objetiva também observar como as identidades sociais de raça estão sendo formadas a partir do ensino de língua inglesa, sem um material específico que tratasse dessas questões tal observação não seria possível. Assim, as técnicas utilizadas para a geração dos dados foram¹⁶:

- gravação de nove aulas em áudio;
- transcrição das gravações;
- revisão e tratamento das transcrições a partir de trechos selecionados;
- elaboração de diários de campo;
- realização de entrevistas com a professora de língua inglesa;
- realização de entrevista com a diretora;
- elaboração e aplicação dos questionários para a professora e para a diretora;
- elaboração e aplicação dos questionários aos alunos;
- intervenção por meio da aplicação da unidade didática *Yes, we are quilombola!*
- reflexões sobre o desenvolvimento dessas atividades;
- análise de todos os dados.

Para fosse possível tal análise, foram feitas observações nas aulas de língua inglesa seguidas de uma intervenção, quando foi possível fazer uma reflexão sobre as questões étnico-raciais nas aulas de língua inglesa. O caráter intervencionista se deu na sugestão de material didático, sendo as aulas ministradas pela professora, entretanto, como mostraremos no capítulo 4, a professora solicitou a intervenção da pesquisadora na aplicação de dois exercícios da unidade didática, os motivos e os resultados estão explicitados no referido capítulo. As aulas foram gravadas em áudio e registradas nos diários de campo. A turma observada foi um 8º ano do Ensino Fundamental por um tempo aproximado de dois meses.

3.2.1 Observação Participante

A observação é de suma importância nas pesquisas educacionais, pois possibilita ao pesquisador um contato pessoal com o fenômeno pesquisado. É possível também, por meio

16 Essas técnicas foram adaptadas de Ludke e André (1986, p. 26 citado por Azevedo 2010, p. 73).

dessa técnica, aproximar o pesquisador da “perspectiva dos sujeitos”. Auxiliada pela abordagem qualitativa, a pesquisadora pode acompanhar as atividades de sala no dia-a-dia dos alunos e observar em tempo real como as relações de raça e etnia estão aparecendo e sendo tratadas em sala.

Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008) é uma pesquisadora na área da pesquisa qualitativa em sala de aula, ela explica que a observação feita durante as aulas vem como intuito de enfatizar a cultura dos alunos. A partir dos anos 80, a interação professor-aluno ganha corpo no campo da didática, enriquecendo assim o processo de ensino-aprendizagem. Os professores começam a pesquisar suas próprias turmas, com isso adentram num vasto campo de curiosidades, até então pouco explorado nas pesquisas de campo, muito menos explorado nas salas de aulas.

O conhecimento produzido pelo professor pesquisador é diferenciado porque esse profissional, ao observar a sua própria realidade, pretende melhorar sua prática pedagógica e refletir sobre suas ações em conjunto com os alunos, o que a autora chama de processo de ação-reflexão-ação. Da mesma forma, seguindo os pressupostos de Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa foi encaminhada por meio de observações nas aulas de língua inglesa quando a pesquisadora (eu) esteve participando dos fatos no momento em que aconteceram.

Segundo André (1995), a observação participante é uma estratégia de campo, para que ela aconteça de forma satisfatória, é necessário combinar simultaneamente a análise documental, a entrevista dos participantes, a participação e a observação direta e a introspecção. Esse tipo de observação pressupõe um grande envolvimento do pesquisador, tal o é que foi realizada uma intervenção na aula, pela introdução de uma unidade didática, elaborada pela pesquisadora, para tratar das questões étnico-raciais, uma vez que existe a possibilidade de esse tema não ser abordado “naturalmente” em sala:

o observador como participante é um papel em que a identidade do pesquisador e seus objetivos no estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (ANDRÉ, 1995, p. 29).

Para Lakatos e Marconi (1985, p.171), a observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, a fim de possibilitar ao pesquisador trabalhar no sistema de referência do grupo observado. Dessa forma, o pesquisador é capaz de perceber a construção de sentidos, significados, visão de mundo e noções de verdade que cada um tem pra si e de que forma o grupo constrói essas noções, tornando-se mais perto da subjetividade dos participantes. Essa proximidade exigiu que os registros das observações fossem feitos em protocolo específico, o qual se encontra na seção Apêndice A, ao final da dissertação.

3.2.2 Diário de Campo

As anotações precisam ser feitas no momento da observação, sendo indicado no caderno de anotações o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração. A exemplo das experiências realizadas por Patton (1980) e Bogdan e Biklen (1982), as observações foram divididas em duas partes: reflexiva e descritiva porque, conforme explicam os autores citados por André (1995, p.30) as anotações de campo na parte descritiva precisam compreender:

- Descrição dos sujeitos: aparência física, modo de vestir, falar e agir, os aspectos que os distinguem dos outros também foram relevantes nas observações.
- Reconstrução de diálogos: as palavras, os gestos, os depoimentos, as observações feitas entre os sujeitos ou entre estes e o pesquisador foram registrados.
- Descrição de locais: o ambiente onde se realizou a observação foi descrito, considerando a disposição visual do quadro e giz e das carteiras, pois são informações importantes nesta pesquisa.
- Descrição de eventos especiais: o que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse envolvimento.
- Descrição das atividades: as atividades bem como o comportamento das pessoas observadas foram descritos em um caderno específico.
- Os comportamentos do observador: são também descritas as atitudes da pesquisadora bem como suas ações e conversas com os participantes durante o estudo.

As observações na parte reflexiva precisam conter as observações pessoais do pesquisador bem como seus sentimentos, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, surpresas e decepções, vivenciados durante a fase da coleta e geração dos dados (ANDRÉ, 1995, p. 31). As reflexões foram feitas com base na primeira parte, supracitada, buscando compreender o assunto estudado, os métodos de ensino da professora de língua inglesa, os dilemas éticos e conflitos surgiram no decorrer das aulas. Para Gil (2008), a prática de coleta de dados por meio de observação se faz da simples observação dos fatos para o registro desses fatos, as observações da pesquisa foram registradas utilizando cadernos de notas e gravador (para as entrevistas e para as aulas).

3.2.3 Questionários

A fim de obter informações específicas para melhor conhecer os participantes da pesquisa, foram aplicados questionários, elaborados pela própria pesquisadora, definido por Gil (2009, p.124) como uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”.

Ainda Gil (2009, p.115) afirma que o questionário é a forma mais rápida e barata de se obter informações, “além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”, a grande vantagem em se utilizar questionários em pesquisa como esta está no fato de ser possível atingir um maior número de pessoas simultaneamente, economizando tempo e energia, uma vez que as perguntas foram objetivas (LAKATOS e MARCONI, 1990).

O questionário teve como objetivo buscar as seguintes informações dos alunos: sexo, idade, etnia, onde vive, se considera importante falar sobre as questões de raça e etnia na escola, se já falou sobre as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa, como vê os alunos quilombolas e o que compreende por quilombola.

Os questionários (Apêndice A) foram aplicados aos 37 alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental, também foi aplicado um questionário para a professora de língua inglesa e um para a diretora da escola. De acordo com Lakatos e Marconi (1990), ao entrevistador é vedado estar presente na aplicação dos questionários, evitando qualquer tipo de manipulação ou

influência na coleta dos dados e assim sucedeu com esta pesquisa.

3.2.4 Pré-teste

O pré-teste caracteriza-se como um teste a ser feito antes da aplicação dos questionários aos participantes da pesquisa. Essa técnica se faz necessária, pois os questionários precisam ser testados antes de sua aplicação.

Após a tabulação dos dados, é possível identificar possíveis falhas, quer seja na elaboração das perguntas, quer seja na abordagem com os participantes. O objetivo do pré-teste é identificar três elementos essenciais na pesquisa, seguindo as orientações de Lakatos e Marconi (1990, p. 90):

- a) Fidedignidade – qualquer que seja a pessoa que o aplique, os resultados precisam ser sempre os mesmos.
- b) Validade – Os dados coletados são necessários para a pesquisa.
- c) Operatividade – O vocabulário precisa ser claro e compreensível.

O pré-teste foi aplicado previamente a uma voluntária, uma professora de língua inglesa que não participa da pesquisa. Com a aplicação do pré-teste foi possível esclarecer dúvidas, quanto às perguntas que não ficaram claras. A professora não participante da pesquisa apontou algumas dúvidas nas perguntas referentes ao Distrito de Entre Rios, dessa forma, para a realização da entrevista, foram acrescentadas mais perguntas sobre a divisão étnica do Distrito de Entre Rios, como pode ser comprovado na seção dos apêndices (Apêndice A). No roteiro da entrevista da professora, mais perguntas específicas sobre o distrito foram acrescentadas e isso só foi possível, pois a entrevistada voluntária para o pré-teste mostrou tal necessidade.

Uma grande vantagem na utilização do pré-teste está na possibilidade de se estimar alguns resultados. Além disso, no processo investigatório da pesquisa, as perguntas exploratórias estão sujeitas a mudanças e revisões, na metodologia qualitativa. Em um trabalho etnográfico para a geração de dados, “não há uma divisão rígida entre as fases iniciais de planejamento e observação e as fases seguintes em que os registros coletados serão objeto de reflexão e análise” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 51). Logo na aplicação do pré-

teste foi possível acrescentar mais perguntas, a fim de se obter mais dados para a pesquisa. Outros problemas podem ser identificados e ocasionarem mudanças drásticas no curso da pesquisa, entretanto não foi o ocorrido. O pré-teste auxiliou no trabalho de delimitação do problema e coleta de dados previamente projetados pela pesquisadora em consonância com a orientadora, obviamente que não projetados de forma indutiva, mas, baseado em referencial teórico e dados coletados em outras pesquisas.

3.2.5 Entrevistas

De acordo com Gil (2009, p.109), as entrevistas são interações sociais, que se utilizam de diálogos assimétricos para coletar dados e informações do que as pessoas sabem, com objetivos voltados para diagnóstico e orientação.

A partir disso, tem-se entrevista definida como sendo “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e, lhe formula perguntas com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 2009, p.109).

Em um estudo exploratório e qualitativo como este, a entrevista tem as vantagens de obtenção de maior número de respostas, maior flexibilidade para o entrevistador esclarecer ao entrevistado as perguntas e de ambos se adaptarem às circunstâncias que envolvem a entrevista. A entrevista se deu de forma estruturada, mas desenvolvida de forma espontânea, descrita por Gil (2009, p.111) como sendo um método de pesquisa informal, que é o tipo de entrevista menos estruturada, mas que, para o autor, se distingue de uma simples conversa porque terá como objetivo a coleta de dados, vide Apêndices A.

3.2.6 Análise Documental

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, livro didático de LI, 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-LEM no cerne da pluralidade cultural – a questão étnico-racial, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCNs-LE), a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, a qual altera e estabelece novas diretrizes e bases à educação nacional, tornando obrigatória a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas salas de aula, e ainda 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 para a pesquisa. Conforme Gil, (2009, p. 45), esse 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.

Na pesquisa documental, as fontes de referência são muito mais diversificadas e dispersas, sendo que nessa categoria os documentos são divididos em de “de primeira mão” e “de segunda mão”. Os documentos de primeira mão, conforme Gil explica, são aqueles “que não receberam nenhum tratamento analítico”, e os de segunda mão são os “que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (GIL, 2009, p.46).

Os documentos oficiais estudados caracterizam-se como de segunda mão e, por meio da pesquisa qualitativa, foi possível pensar em uma análise que considerasse os documentos em relação à vivência, à 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 possível compreender o trabalho socioeducativo construído a partir dos professores de língua inglesa, através do estudo de referenciais teóricos sobre o tema, encontramos dados que mostravam 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 desta pesquisa ajudaram a suprir as limitações de estudos científicos inerente ao tema, além de auxiliarem também na constatação do problema, fundamentação da justificativa e estabelecimento dos objetivos.

1. Perguntas de pesquisa	2. Instrumentos de coleta	3. Temas ou unidades de análise
Como são conduzidas as questões étnico-raciais nas aulas de Língua Inglesa?	Aplicação da Unidade Didática. Gravação das aulas em áudio. Observação participante. Diário de Campo.	- Diversidade nas aulas de língua inglesa – território, etnicidade e identidade. - Divisão étnico-racial no distrito de entre rios: identidades separadas pelo território.
Como a professora encaminha as atividades em sala de aula?	Gravação das aulas em áudio. Observação participante. Diário de Campo.	- As questões étnico-raciais à deriva nas aulas de língua inglesa: nas ondas do letramento crítico. - As questões raciais silenciadas nas aulas de língua inglesa: içando velas para a formação dos professores de língua inglesa. - Os materiais didáticos são o mapa do tesouro para a transformação social nas aulas de língua inglesa
Como as identidades sociais de raça são negociadas nas aulas de LI?	Gravação das aulas em áudio. Observação participante. Diário de Campo.	- Um mergulho nas autobiografias! Negociando as identidades sociais nas aulas de língua inglesa. - Ser quilombola ou não ser? Eis a questão!

Quadro 2: Metodologia da pesquisa (Fonte: Elaborado pela autora).

3.3 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA

De acordo com a Resolução nº 6 de 25 de maio de 2003 e com a Lei 196/1996, toda pesquisa realizada com seres humanos necessita ser pautada em normas regulamentadoras específicas, cujo objetivo é garantir a integridade e os direitos dos participantes voluntários das pesquisas, garantindo assim a intervenção do pesquisador com respeito e ética profissional na coleta e análise dos dados.

Dessa forma, para esta pesquisa foram feitas cartas de autorização, devidamente assinadas pelos participantes da pesquisa (conforme Apêndice B), informando-lhes os objetivos da pesquisa e sobre como a mesma seria encaminhada do início ao fim, e ainda, sobre como esses participantes estariam contribuindo para a mesma.

A proposta da pesquisa não se orientou apenas pelos seus objetivos epistêmicos, é

também objetivo desta deixar contribuições reflexivas para a escola como um todo. De modo a proporcionar um entendimento sobre o seu contexto social, cultural e ideológico, além de contribuir para a compreensão das formações identitárias que se concretizam no ambiente escolar.

Dessa forma, a atividade 5 da unidade didática proposta sugere a exposição das autobiografias dos alunos em painéis expostos na forma de uma feira cultural. Em conversa com a professora de língua inglesa, a feira acontecerá no dia 20 de novembro do corrente ano, dia da consciência negra, conforme o calendário da escola e a pesquisadora se propôs a montar os painéis e auxiliar a professora na organização desse momento cultural.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS E INTERVENÇÃO

A partir dessas técnicas de pesquisas, Moita Lopes afirma que é possível tentar descobrir: a) o que está acontecendo nesse contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores e ainda d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem (ERICKSON, 1986 citado por MOITA LOPES, 1996, p. 88).

A base teórica que serve de farol e ilumina nossa rota nas águas desse grande Atlântico Negro está exposta no segundo capítulo deste trabalho: a teoria do Letramento Crítico (LC), definida na seção 2.1, os Documentos Oficiais (seção 2.2), a Formação de Professores de LI (seção 2.3) e as teorias identitárias (seção 2.4).

3.4.1 A intervenção

A intervenção aconteceu por meio da aplicação da unidade didática *Yes, we are quilombola!* (Apêndice C) elaborada pela pesquisadora, onde foram explorados aspectos para o fortalecimento das identidades negras em sala, pensando nos sujeitos do Paiol de Telha, por meio da explanação do documentário “Donos da Terra”. O documentário foi feito pelos alunos do 4º Ano do Curso de Comunicação Social – Jornalismo, da Universidade Estadual do

Centro-Oeste, no ano de 2011, e encontra-se disponível no *site youtube*¹⁷, como fora citado anteriormente.

O objetivo de se trabalhar esse documentário estava na proposta de entender como os alunos da Comunidade Paiol de Telha se veem diante de tais contextos e compreendem os processos históricos os quais a comunidade tem vivido, à luz das variações do conceito de quilombo e de seu contexto de produção. Da mesma forma, como os demais alunos, não sendo quilombolas, são capazes de refletir sobre a identidade quilombola e a identidade negra na escola colonial.

Com o intuito de obter resultados no que diz respeito ao final da pesquisa, após a manipulação dos dados, é necessário realizar a análise e interpretação dos mesmos. A análise é a explicação da origem dos dados, as relações entre o fenômeno estudado e outros fatores e o entendimento dos dados. Verificando até que ponto os mesmos são válidos e expondo “o verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema” (LAKATOS e MARCONI, 1990, p. 160).

Minayo (1994, p. 68) conclui que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa. A autora ainda afirma que em análise qualitativa, como ocorre neste trabalho, o pesquisador precisa ater-se a não afirmar conclusões precipitadas, logo no início da pesquisa, além de manter-se focalizado ao tema. Para a autora, considerar-se essa a etapa final da pesquisa seria uma afirmação errônea, pois os dados obtidos podem não ter sido suficientes para estabelecer conclusões, portanto o pesquisador precisa retornar a fase de coleta de dados para complementar a falta dessas informações. Nesse raciocínio, esta etapa caracteriza-se pela revisão do trabalho como um todo para possíveis correções e complementações, também por caracterizar-se como parte inicial da dissertação de mestrado.

Para a primeira etapa deste trabalho, na construção do referencial teórico, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental. Para o estabelecimento dos objetivos e delimitação da problemática, a reflexão sobre quais pressupostos teóricos iriam nortear o desenvolvimento do trabalho foi fundamental. Delimitado o problema, a segunda etapa utilizou o método estudo de caso etnográfico de cunho qualitativo, conforme explicitado na seção 3.1.2 *Estudo de caso Etnográfico, de cunho Qualitativo e Interpretativista*.

17 Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=p3mDct8UP5o>>.

Optou-se pela análise qualitativa dos dados, que, segundo Minayo (1994, p. 69), caracteriza-se por “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte”. Essa última etapa encontra-se em fase final do desenvolvimento da pesquisa, correspondendo ao quarto capítulo, da análise dos dados gerados.

O retorno para a escola e para a comunidade Invernada Paiol de Telha será com a feira cultural que acontecerá no dia 20 de novembro, dia da consciência negra, conforme previsto no Artigo número 79-B, da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). A atividade 5 da unidade didática (Apêndice C) sugere a exposição das autobiografias dos alunos em painéis expostos na escola. A Feira já foi acertada com a professora de LI e a pesquisadora ajudará na confecção dos painéis. Os painéis contarão a história da comunidade Paiol de Telha e haverá uma fala da pesquisadora sobre a contribuição histórica e cultural dos quilombolas para a região de Entre Rios, também será explanado para os alunos sobre a proposta desta pesquisa.

CAPÍTULO IV

ATLÂNTICO NEGRO PAIOL: DIÁSPORA E DESCOLONIZAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Iniciamos o último capítulo desta jornada marítima em busca de reflexões ainda obscuras nas profundezas das aulas de língua inglesa. Para melhor compreender o contexto onde se desenha toda a trajetória estudada, passamos a conhecer a tripulação do nosso Atlântico Negro Paiol: o *locus* de estudo, ou seja, o Colégio Dom Pedro I e os nossos sujeitos participantes da pesquisa.

Participam da pesquisa a atual diretora da escola, a professora de língua inglesa (concursada) e 37 alunos do 8º ano. Os nomes dos participantes são fictícios no sentido de preservar o anonimato dos mesmos. Acredita-se ainda ser importante descrever características peculiares dos participantes, uma vez que estamos discutindo sobre as relações étnico-raciais dentro de uma realidade extremamente heterogênea (sala de aula), pois compreender as diversas identidades dos participantes auxiliará no processo de análise dos dados coletados.

Antes de conhecer os participantes da pesquisa, precisamos compreender o contexto em que a pesquisa se dá: a escola. Na seção 4.1 *O Colégio Dom Pedro I cercado pelas águas alemãs*, fazemos uma descrição considerável da escola, contendo os aspectos mais relevantes para a pesquisa. A seção 4.2 *Diversidade nas aulas de Língua Inglesa – território, etnicidade e identidade* contribui para uma reflexão sobre as relações étnico-raciais na escola, esta baseada na concepção de território, da mesma forma que a seção 4.2.1 *Divisão étnico-racial no distrito de entre rios: identidades separadas pelo território*, tratando da mesma temática. A seção 4.3 *Um mergulho nas autobiografias! Negociando as identidades sociais nas aulas de língua inglesa* destina-se a refletir sobre as identidades dos alunos nas aulas de língua inglesa, bem como a 4.3.1 *Ser quilombola ou não ser? Eis a questão*, mostrando como os quilombolas são vistos na escola. A seção 4.4 *As questões étnico-raciais à deriva nas aulas de língua inglesa: nas ondas do letramento crítico* aponta a teoria do letramento crítico como uma alternativa para que seja possível tratar das questões étnico-raciais nas aulas de inglês, essa prática pedagógica se torna possível por meio da formação dos professores, discutido na seção 4.5 *As questões étnico-raciais silenciadas nas aulas de língua inglesa: içando velas a para a formação dos professores de língua inglesa*.

4.1 O COLÉGIO DOM PEDRO I CERCADO PELAS ÁGUAS ALEMÃS

Colégio Estadual Dom Pedro I - Ensino Fundamental e Médio. Cenário e *locus* escolhido para a pesquisa não foi escolhido por acaso, escolhido por estar localizado na rua Emílio Lack, número 459, na Colônia Vitória, na cidade de Guarapuava, distrito Entre Rios. A referida escola encontra-se classificada na categoria do campo¹⁸, sendo 40% dos alunos tidos como do “campo” ou que têm algum tipo de vínculo com o meio rural. O Colégio foi construído em meados de 1998, quando a prefeitura desapropriou um terreno da Cooperativa Agrária fazendo um acordo com a mesma, disponibilizando o Ensino Médio público no Distrito, até então inexistente.

O Distrito de Entre Rios é formado pelas Colônias Samambaia, Jordãozinho, Vitória, Cachoeira e Socorro, uma região de referência no Brasil na produção de malte e cevada, além de ser produtora também de milho, trigo e soja. A Colônia Vitória onde está localizado o Colégio foi fundada, assim como as outras quatro colônias, por imigrantes de origem alemã, conhecidos também como Suábios do Danúbio (ELFES, 1971). Tal colônia se destaca pelo seu desenvolvimento econômico avançado e principalmente pela valorização da cultura eurocêntrica, notoriamente visível em sua arquitetura, alimentação, dentre outros costumes, das cinco colônias ela é considerada a mais importante.

A divisão de classes no Distrito de Entre Rios é muito clara e pode ser vista com uma visita às colônias. Os alemães com maior poder aquisitivo desfrutam de belíssimas mansões construídas no estilo europeu, localizadas na área central das colônias, nos bairros mais distantes encontram-se as casas dos “brasileiros”, casas simples fora do estilo germânico, sobre isso a professora de língua inglesa explica:

eles são como, como é que eu vou te dizer assim, como se eles fossem os dominantes, sabe, só que dentro, respeitando também uma cultura deles, né, culturalmente falando eles são pessoas mais fechadas, né, eles são mais fechado na cultura, até, por exemplo, num costume muito simples de você observar, você vem, você passa nas colônias, eles não tem nem o hábito de abrir as casas, as mansões deles são sempre mais fechadas, claro, respeitando, é um costume deles, né, mas assim, culturalmente eles são pessoas mais fechadas às outras comunidades. (Professora de Língua Inglesa. Entrevista em 17/04/)¹⁹.

18 Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Essa informação foi cedida pelo Núcleo Regional de Ensino de Guarapuava-PR, em 27/08/2010.

¹⁹ Os extratos das entrevistas e dos questionários virão em itálico para serem diferenciados das citações.

Por meio das entrevistas realizadas e em conversas com a professora de língua inglesa, constato²⁰ que é comum que os negros e os brasileiros trabalhem como funcionários dos alemães, os homens exercendo serviços na lavoura e trabalhando como chão de fábrica na Cooperativa Agrária e as mulheres exercendo funções de babás e empregadas domésticas. Nesse caso, pesquisas quantitativas são demandas urgentes para a confirmação dessas afirmações, uma vez que os dados coletados são de entrevistas e observações, pode-se verificar uma lacuna epistemológica que pode ser completada com uma pesquisa empírica mais aprofundada, entretanto esse não é o foco deste trabalho.

Das camadas sociais, nós temos aqui os alemães, vou falar de um modo geral, os alunos das ocupações, e a grande maioria dos nossos alunos, são filhos de funcionários de fazendas, que os pais trabalham nas fazendas dos alemães, e os alunos frequentam a nossa escola, eles vem de transporte. Então, esse é de várias localidades. Então a diferença, como eu te digo, social mesmo, social econômico cultural, é uma diversidade muito grande deles. (Professora de Língua Inglesa. Entrevista em 17/04/2012).

Sobre os aspectos físicos e estruturais da escola, o Colégio Dom Pedro I atualmente conta com: um laboratório de biologia, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala de apoio, uma sala de recursos e que serve também para o CELEM/Espanhol (Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas/Espanhol). A questão dos professores é a mesma como em qualquer outro colégio público, a realidade é que pela falta de professores para preencher as vagas disponíveis ocorre a dobra de carga horária, ou seja, os professores concursados conhecidos como Q.P.M. (Professor do Quadro Permanente do Magistério) assumem aulas extraordinárias e, mesmo assim, acabam sobrando aulas para os professores que passam pelo Processo de Seleção Simplificado (PSS), ocasionando uma grande rotatividade de professores.

A diretora, ao ser indagada sobre a local onde moram professores e funcionários da escola, pergunto se caso eles vivessem no Distrito de Entre Rios isso teria implicações significativas na escola, ela responde:

²⁰ A partir deste trecho, assumo a primeira pessoa, quando refiro-me à coleta de dados, intervenção e análise, para enfatizar a minha vivência com o dia-a-dia do Colégio, além de marcar meu posicionamento mais fortemente.

A com certeza, eu acho que se tivesse to . a maioria que morasse aqui no Distrito, claro têm professores que vem de Guarapuava, são comprometidos e eles gostam do colégio, agora têm professores que vem aqui por porque sobrou vaga aqui e eles tiveram que pegar, então eles não tem esse compromisso com o colégio, com os alunos, então, se fosse a maioria que morasse aqui no Distrito de Entre Rios seria bem melhor (Diretora. Entrevista em 15/05/2012).

Quando questionada se há profissionais oriundos do quilombo trabalhando na escola, a resposta é negativa. Na pergunta se ela considerava importante terem profissionais e professores do quilombo ela responde:

(...) Não necessariamente, mas né, se eles tivessem é . formação pra isso seria interessante, né, mas que eu andei sabendo é que eles querem abrir uma escola lá, dentro do Paiol. Não sei se vai dar certo mas é . diz que era uma idéia (Diretora. Entrevista em 15/05/12).

Atualmente a instituição conta com um total exato de 51 professores, dos quais 27 são Q.P.M., estando 19 no Ensino Médio e 32 no Ensino Fundamental. Contando com aproximadamente 60% dos professores PSS, o colégio sofre com a falta de entendimento e envolvimento por parte de alguns professores com a realidade do local – como a disputa de terra entre os quilombolas com a Cooperativa Agrária Industrial e a divisão entre “alemães” e “brasileiros” bastante visíveis nas relações sociais dentro das comunidades. Outrossim, a escola prefere posicionar-se como “neutra” nas relações tensas que a comunidade vive, buscando não se envolver nessa luta.

A eu sei mais ou menos a história assim, né, que era da Agrária, daí tavam brigando pra ser deles, né, a gente vai fazer visita mais assim . eu sei o básico, não sei muito (Diretora. Entrevista em 15/05/2012).

Outro fato relevante para a pesquisa é a precariedade do transporte rural, este é gratuito, cedido pelo Governo do Estado e administrado pela prefeitura de Guarapuava. A parcela de alunos oriundos das comunidades rurais (40%) não é legitimada como uma parcela significativa, gerando assim um fluxo de ausências e desistências muito alto, pois os alunos

não se identificam como oriundos do campo. Há uma precariedade da situação dos alunos que necessitam do transporte frente aos alunos que não necessitam. A professora quando indagada sobre a diferença étnica entre alemães, brasileiros, quilombolas e sem-terras, acaba explicando essa questão:

Isso. O último título até que você falou né, os sem-terra mesmo, uma peninha que esses é na parte da tarde que eles vêm. Até por conta do transporte, que ao invés do Estado atender às necessidades, primeiro o estado atende as necessidades deles, né, infelizmente, do transporte, essas crianças vêm à tarde, que são das ocupações, têm alguns que já são assentados, outros estão em áreas de ocupação. Eles no grupo deles, eles na sala, né, os trabalhos eles procuram mais fazer no grupo deles, mas olha, você leva tempo pra você descobrir a criança que é de lá, aí é aquela perguntinha que eu digo: da onde que é o teu transporte? Teu transporte é daonde? E as vezes eles contam a linha e não contam a localidade que eles moram. Eles contam a linha geral do ônibus e não contam a localidade que eles moram, só que esse seria ricamente se fosse a tarde (Professora de Língua Inglesa. Entrevista em 17/04/2012).

Diante dos pontos levantados até o presente momento, onde faço a descrição do contexto da investigação, suas especificidades e demandas latentes, elenquei como prioridade temas que foram realmente relevantes para responder as perguntas de pesquisa, a questão da precariedade do transporte aqui levantada pela professora de língua inglesa é apenas uma nuance da problemática em torno das várias identidades e da questão de etnicidade que configuram a escola Dom Pedro I.

As questões de classe social, divisão étnica, as questões de raça, etnia e identidade aqui levantadas, serão tratada adiante com o foco nas narrativas dos alunos e da professora de língua inglesa nas atividades de sala de aula. Para tanto, passamos a conhecer a Diretora e a Professora de língua inglesa.

4.1.1 A Diretora

A diretora atua na função há três anos, na entrevista ela mencionou o fato de morar no Distrito de Entre Rios por motivos pessoais, a escola está perto de sua casa, por isso ela escolheu trabalhar no Colégio Dom Pedro I. Ela está na faixa etária entre 28 a 31 anos.

Estudou sempre em escola pública e, de acordo com suas respostas no questionário aplicado, sua formação é em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, além disso possui um curso de especialização. Antes de assumir a direção, trabalhava na escola como pedagoga, dessa forma está há aproximadamente seis anos na escola.

4.1.2 A Professora de Língua Inglesa

A professora é concursada (QPM), trabalha na escola há oito anos, é formada em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, mora em Guarapuava.

Sempre estudou em escola pública, possui uma especialização e outra graduação em Serviço Social pela mesma universidade. Quanto a sua etnia, ela respondeu ser parda e comentou ser “difícil se identificar no Brasil, pois somos todos misturados”. Ela é de ascendência italiana e seus cabelos são loiros, mais impressões sobre a professora serão trazidas na seção 4.5 deste capítulo.

A seção 4.1.3 traz um quadro para melhor visualizarmos a sala de aula onde a pesquisa se realizou, pois retrata um pouco dos alunos tripulantes do Atlântico Negro Paiol.

4.1.3 Alunos e Alunas

Alunos/as (Codinomes)	Idade aprox.	Ano	Grupo étnico (IBGE)	Sexo	Tempo aprox. em que estuda na escola	Sobre a escola em que estudou	Bairro
Nanico	12 a 14 anos	8º	Pardo	M	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Assentamento Paiol de Telha
Flanders	12 a 14 anos	8º	Pardo	M	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Paiol de Telhas
Rhay	12 a 14 anos	8º	Branco	F	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Assentamento Paiol de Telha (Colônia Socorro)
Mary	12 a 14 anos	8º	Branco	F	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Colônia Socorro (Assentamento Paiol de Telha)
Chitão	12 a 14 anos	8º	Pardo	M	Sempre nessa escola	Sempre escola pública	Reflorestamento da Agrária
PB	15 a 17 anos	8º	Pardo	M	0 a 2 anos	Sempre escola pública	Taguá Fazenda do ex prefeito de Guarapuava

Cleh	12 a 14 anos	8º	Pardo	M	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Colônia Samambaia
Karol	12 a 14 anos	8º	Pardo	F	Sempre nessa escola	Sempre escola pública	Pinhãozinho – Sítio Palmeiral
Caduca	12 a 14 anos	8º	Branco	F	Sempre nessa escola	Sempre escola pública	Reflorestamento – Campina de Águas Brancas
Nil	12 a 14 anos	8º	Pardo	F	0 a 2 anos	Sempre escola pública	Cadeado
Fallac	12 a 14 anos	8º	Branco	M	Sempre nessa escola	Sempre escola pública	Vila Welner
Bruninha	12 a 14 anos	8º	Pardo	F	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Fazenda Vale Verde no Cadeado
Lary	12 a 14 anos	8º	Pardo	F	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Fazenda Belo Alto
Nara	15 a 17 anos	8º	Pardo	F	Sempre nessa escola	Sempre escola pública	Chapada do Jordão
Ray	12 a 14 anos	8º	Amarelo	M	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Vila Luiza
Mack	12 a 14 anos	8º	Branco	M	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Chapada do Jordão – Sítio São José
Súh	15 a 17 anos	8º	Pardo	F	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Chapada do Jordão – Chácara do Nippon
Dinho	15 a 17 anos	8º	Pardo	M	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Taguá Faz.
Bique	15 a 17 anos	8º	Branco	M	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Chapada do Jordão Chácara do Cero
Matuczak	12 a 14 anos	8º	Pardo	F	Sempre nessa escola	Sempre escola pública	Colônia Vitória
Renan	12 a 14 anos	8º	Branco	M	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Colônia Cachoeira – Entre Rios
Wisnicuski	12 a 14 anos	8º	Branco	M	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Fazenda Águas Belas
Veyr	12 a 14 anos	8º	Pardo	F	0 a 2 anos	Sempre escola pública	Colônia Vitória – Entre Rios
Talitinha	12 a 14 anos	8º	Pardo	F	Sempre nessa escola	Sempre escola pública	Fazenda Taguá I
Kiko	15 a 17 anos	8º	Branco	M	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Chapada do Jordão Chácara Três Palmeiras
Nathy	12 a 14 anos	8º	Branco	F	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Colônia Vitória, Vila Lemler
Luquinhas	12 a 14 anos	8º	Branco	M	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Colônia Vitória, Vila Lemler
Tacinha	15 a 17 anos	8º	Branco	F	Sempre nessa escola	Sempre escola pública	Reflorestamento Agrária (Águas Brancas)
Machado	12 a 14 anos	8º	Pardo	M	Sempre nessa escola	Sempre escola pública	Fazenda Santa Izalina
Henrique	12 a 14 anos	8º	Branco	M	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Bairro São João
Condy Lucifer	12 a 14 anos	8º	Pardo	M	Sempre nessa escola	Sempre escola pública	Casa
Mari	12 a 14 anos	8º	Amarelo	F	Sempre nessa escola	Sempre escola pública	Colônia Vitória – Entre Rios
Roque	12 a 14 anos	8º	Amarelo	M	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Rua Brasília em frente a Caixa de Água
Vitória	12 a 14 anos	8º	Pardo	F	Sempre nessa escola	Sempre escola pública	Colônia Vitória (Entre Rios)

Thiago	15 a 17 anos	8º	Pardo	M	3 a 4 anos	Sempre escola pública	Samambaia
Veronica	15 a 17 anos	8º	Pardo	F	Sempre nessa escola	Sempre escola pública	Fazenda Taguá II
Keira	12 a 14 anos	8º	Branco	F	0 a 2 anos	Sempre escola pública	Proximidades da Colônia Samambaia

Quadro 3: Caracterização dos alunos e alunas (Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Ferreira (2011, p. 57-58), vide referências).

É importante mencionar que os codinomes dos alunos foram escolhidos por eles próprios no primeiro dia de observação, quando faço a explanação de minha intervenção nas aulas como pesquisadora. Escolhi trazer aqui também as localidades dos alunos, como é possível ver no quadro, os alunos vêm de vários lugares distintos e longínquos, muitos são oriundos do campo e das outras colônias e dependem de transporte para chegarem até a escola, a diferença de se viver nesse ou naquele lugar tem predominante importância nas relações étnicas e está mais acentuada do que outros aspectos, como será discutido na próxima seção 4.2.

4.2 DIVERSIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA – TERRITÓRIO, ETNICIDADE E IDENTIDADE

“agora vendo pelos meus alunos, eles não se intitulam, por exemplo, eu sou de tal localidade”. (Professora de Língua Inglesa. Entrevista em 17/04/2012).

Início esta seção com vistas a compreender o conceito de território, pois logo no início de minha conversa com a professora de língua inglesa, na aplicação do questionário, percebo que a característica mais marcante no trato das questões sobre identidade é a questão territorial.

Clayton Luiz da Silva, em sua tese de doutorado *A divisão política do território brasileiro: os compartimentos quilombolas no Vale do Ribeira (SP)*, pela Unicamp, no ano de 2010, elucida a ideia de território, esse podendo ser compreendido como um espaço social delimitado por suas compartimentações de uso, pois, “elas são reveladoras de usos do território, quer seja um uso “hegemônico – caso das divisões político-administrativas construídas para o exercício do poder do Estado – quer seja um uso hegemônico”, como exemplo, o caso das compartimentações quilombolas (SILVA, 2010, p. 3).

Território implica movimento, o uso de território, em todos os tempos, está marcado por apropriações, delimitações e demarcações. Scarlato (1994), citado por Silva (2010, p. 3), afirma que “a ideia de território consolida a identidade e o lugar da geografia no conjunto das ciências que estudam as relações homem natureza, ajudando a compreender e explicar a concretude do mundo”.

As compartimentações de que Silva fala, podem ser compreendidas pelo uso do território em âmbitos políticos e ideológicos, diante do processo de delimitação do espaço “usado”, passamos a conceber um espaço humanizado e desse conceito surgem os domínios, posições e exclusões sociais (SILVA, 2010). As minorias adormecidas e excluídas dos territórios delimitados pelas instâncias do poder estatal hegemônico e capitalista ganham notoriedade na pauta das discussões sobre exclusão social, nas últimas décadas do século XX, ou na pós-modernidade proferida por Bauman (2005), Hall (2006), Giddens (2002) e Silva (2010).

Ainda em Silva (2010), é possível afirmar que novos sujeitos emergiram dessa era, clamando por participação na vida política da nação a partir dos lugares em que os seus discursos são produzidos. Esse processo se dá devido à expansão econômica do Brasil no processo de globalização e participação na economia mundial, contornando crises e participando competitivamente do mercado internacional, o país abre suas portas a investidores e o mercado capitalista devora os territórios daqueles com menor acesso à escola.

Contudo partindo da exclusão de povos com menor acesso às agências de letramento (KLEIMAN, 1995)²¹, Silva (2010) aponta para o uso do território como uma prática política e existencial para esses povos. Por meio do autorreconhecimento de seu território, reclamam por participação na vida política. Reclamam por políticas públicas específicas e, em alguns casos, levantam-se em resistência frente a grandes corporações, como é o caso dos remanescentes quilombolas, apresentados no vídeo “Donos da Terra” e mencionados no primeiro capítulo desta dissertação, resistem até hoje reclamando pelas suas terras de origem, onde foi construída a Cooperativa Agrária Industrial.

A noção de território e suas implicações políticas, econômicas e sociais elucidadas aqui nos levam a pensar nos tripulantes do Atlântico Negro Paiol. Os alunos que participantes desta pesquisa são adolescentes que residem tanto no campo quanto no Distrito de Entre Rios

21 Ver seção 4.4 desse capítulo e seção 2.1 do capítulo 2.

como foi possível observar no quadro da seção 4.1.3. É importante mencionar o local onde os alunos residem para melhor compreender suas percepções sobre sua identidade, esta que também é denominada pelo “ser de origem”, ou seja, pelos locais aos quais esses grupos pertencem (HALL, 2006).

O entendimento sobre identidade utilizado neste trabalho está pautado no processo de representação, Hall (2006) argumenta que a relação espaço-tempo tem efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas no meio social, compreender o lugar de onde os discursos são produzidos e de onde é a origem dos sujeitos são elementos essenciais para o fortalecimento da identidade. Nesse aspecto, a professora de língua inglesa, ao ser questionada sobre sua concepção a respeito das identidades sociais, deixa clara a relação identidade/etnia/território:

Identidade social. Como que eu vou achar assim uma palavra mais, é . eu vejo assim . a identidade social, todos nós temos isso e, mas eu noto assim, agora vendo pelos meus alunos, eles não se intitulam, por exemplo, eu sou de tal localidade, né, é, por exemplo, eu vou te dar um exemplo aqui, na nossa localidade, o aluno se você perguntar lá em Guarapuava pros nossos alunos: de onde que você é? Ele diz que ele é da Colônia Vitória, tá, no geral, tá. (Professora de Língua Inglesa. Entrevista em 17/04/2012).

Analisando o Quadro 3 sobre a caracterização dos Alunos e Alunas, descrevo os 37 alunos que participam desta pesquisa, esses meninos e meninas (não faço a separação numérica de gênero, pois esse não é o foco da pesquisa), com idade entre 12 a 17 anos, todos estudaram sempre em escola pública e a maioria estuda na escola há mais de 3 anos. O *corpus* trazido para essa análise se constrói pelas respostas dos alunos na aplicação dos questionários, mas especificamente nas relacionadas à pergunta 3 “Você se considera um(a) quilombola? Justifique sua resposta”. Todos os alunos assinalaram a alternativa “não”, tendo apenas algumas justificativas. Dessas justificativas a questão do território ficou acentuada (questionários respondidos em 10 de maio de 2012) em:

*Não, pois não pertencço a nenhum grupo quilombola (CHITÃO).
Não. Moro no Paiol, mas não me considero quilombola (MARY).
Não. Mas eu moro no Paiol e eu não sou quilombola (RHAY).*

Casa (CONDY LUCIFER em resposta à pergunta 8 “Onde você mora?”).

Obviamente o aluno Condy Lucifer, assim como os demais, não se reconhece no seu espaço de moradia. É possível afirmar que isso ocorre, pois não há a valorização simbólica e identitária das suas residências, o território além de exercer um valor simbólico atrelado ao universo cultural e ao poder de sobrevivência, exerce referência espacial à existência humana (MONDARDO, 2010).

A diretora na justificativa para a mesma pergunta 3 “Você se considera um(a) quilombola? Justifique sua resposta”, respondeu:

Me considero descendente de africanos, mas não quilombola, pois nenhum dos meus parentes são de quilombo (que eu saiba). (Questionário respondido em 20 de março de 2012).

A aluna Talitinha apresentou dificuldades em responder seu questionário, pois além de ter dúvidas quanto a sua etnia, ela respondeu que não se considerava quilombola, entretanto considerou: “onde eu moro já foi habitado por escravos”. Ela pediu ajuda para mim e para a professora no momento de responder o questionário, argumentando que ela não sabia se ela era quilombola ou não, devido ao fato de ela viver em um lugar onde viveram escravos.

No artigo *Identidade quilombola: a constituição do sujeito quilombola no ambiente escolar*, de Adilson Rodrigues Silva, publicado em 2010 pela Universidade Federal do Mato Grosso²², é possível verificar a importância da escola nas formações identitárias de quilombolas. O autor afirma que é importante inserir o desenvolvimento das relações sociais na escola, pois é nela que se pode observar a relação do “eu” com o “outro”, é nesse espaço que o indivíduo busca conhecer a si próprio e aos outros.

Como os dados demonstram, os alunos não são capazes de reconhecer suas identidades, o motivo aparente é porque as questões de raça e etnia não estão sendo trabalhadas na escola (SILVA, 2010, p. 8, on-line). Segundo dados do INCRA, “comunidades

²² Disponível em <http://www.cptl.ufms.br/hist/ndhist/Anais/Anais%202010/Aceitos%20em%20ordem%20alfabetica/Adilson%20Rodrigues%20SILVA.pdf> Acesso em 31 jul. 2012.

quilombolas são grupos étnicos auto-definidos a partir das relações com a terra, o parentesco, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias, constituídos predominantemente pela população negra, rural ou urbana” (SILVA, 2010, p. 54, on-line). O fator consanguíneo fica excluído dessa definição de etnia, da mesma forma, o conceito de identidade nacional está para as características comuns em termos territoriais e não pelo fator consanguíneo, como Hall (2006) discorre.

Hall (2006) discute sobre a concepção de identidade nacional como sendo um conceito com vistas a tratar de um determinado povo como padronizado e homogêneo, resquício do iluminismo. Esse conceito míope não corresponde as demandas identitárias das diversas comunidades heterogêneas que configuram as nações, ao invés de pensarmos em culturas nacionais unificadas, Hall sugere que pensemos em culturas nacionais representadas por um discurso ou dispositivo discursivo, como ele mesmo chama, que represente a diferença como unidade ou identidade (HALL, 2006).

Nesse sentido, usarei para esta reflexão e análise o conceito de etnia defendido por Hall, segundo o qual “a etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” – que são partilhadas por um povo” (HALL, 2006, p. 62).

Nas primeiras observações de sala, quando são utilizados exercícios que não proporcionam reflexão sobre a questão de raça, apenas a questão territorial se acentua como já mencionei anteriormente. O fragmento trazido a seguir mostra a preocupação constante da professora com a formação da identidade definida pela localidade, ou seja, a etnicidade pelo sentimento de lugar, como Hall elucida:

Só que, aqui, se você perguntar aonde você mora, ele já te diz assim, eu moro na vila dos brasileiros. Você entende assim como que eu to te dizendo? Eles em casa, eles se sentem mais seguros de contar o meio social onde eles vivem, né, então pra mim identidade é isso. É você se identificar com o teu meio social onde você vive, independente se ele seja de uma camada mais avançada, né, economicamente mais favorecida ou ele sendo assim, de uma camada mais desfavorecida na sociedade. Então pra mim identidade social é isso. (Professora de Língua Inglesa. Entrevista em 17/04/2012).

Entende-se, a partir disso, a ideia de identidade como o sentimento de lugar, sem

considerar laços consanguíneos. Nesse sentido, a primeira discriminação também se dá pela localidade, ou seja, segundo a professora, os alunos que utilizam o transporte rural para virem até a escola sofrem discriminação simplesmente pelo fato de viverem onde eles vivem.

ter tirado as escolas das comunidades, eu acho assim, que foi uma coisa horrível sabe, muito difícil porque é, ele perde um pouco da identidade dele lá da comunidade, né, se por um outro lado tem uma troca, sabe, mas é, o aluno teria que primeiro se afirmar, eu penso assim, bem na sua comunidade, onde tinha escola, tinha agora não tem mais, o que os governantes fazem? Eles enchem aqueles ônibus de criança, aí a criança já chega agitada na escola, a criança acaba não se auto-afirmando bem, na sua comunidade e tendo que engolir outras, então eu penso assim, se ele tivesse uma boa firmeza primeira, pra essa formação dessa identidade cultural dele, se afirmava bem lá, aí pra ele fazer essa troca, claro que a troca tbem é importante né, a troca de conhecimento e tudo, mas eu penso, que primeiro ele tinha que ter uma boa base na sua comunidade, coisa que ele não tem, aí o que que acaba ficando solto, né, nem lá e nem aqui, o aluno hoje em dia ele fica solto, ele fica sem uma identidade cultural, pq não é nem a comunidade, nem a comunidade dos outros. Reflete isso na sala de aula (Professora de Língua Inglesa. Entrevista em 17/04/2012).

A professora evidencia a ideia de identidade refletida pelo sentimento de lugar, para melhor compreender o processo de valorização do espaço. Tomando a fala da professora, observa-se que sugere que a retirada dos alunos das suas comunidades foi algo horrível porque as crianças perderam a sua identidade local e tampouco são capazes de se identificar dentro do espaço escolar, pois, na sua comunidade local, não há um sistema político fortalecido que propicie a esses alunos uma compreensão sobre o seu lugar de origem e, por extensão, um fortalecimento da sua identidade.

Muito embora não haja uma compreensão sistematizada sobre formação identitária dentro dos seus espaços de origem, Messias da Costa (1992, p. 26-27 apud MONDARDO, 2010, p. 57) afirma que, dentro de comunidades rurais como as que estamos nos referindo, é possível constatar “estruturas de domínio” (língua comum, território comum), chamadas também de “relações de domínio”, apropriações de um espaço de vivência, relação espaço/poder:

processo real onde se expressa material e simbolicamente sob várias formas e tipos de organizações sociais que tem significados inerentes a uma dada *tessitura*

territorial (como na concepção de Raffestin [1993]). Toda sociedade, grupo ou indivíduo produz um espaço de vivência e (re)produção, delimitando, concomitantemente, um espaço político em uma dada *projeção territorializada* das suas relações econômicas, culturais e políticas (MONDARDO, 2010. p. 57-58).

As crianças vindas do campo, ou como a professora as chama no fragmento a seguir “do interior”, não têm suas identidades fortalecidas nas suas comunidades e como o fator território se deu como atenuante do fator identidade nas entrevistas e observações de sala de aula, os argumentos da professora justificam as teorias sobre identidade e territorialidade estudadas ao longo deste trabalho:

A divisão é com os alunos que vem do interior, com esses que vem daqui. A tarde já é um pouquinho diferente, já quase que a grande maioria vem do interior. Entende? Então é assim, mas de manhã ainda é visível, os que moram aqui, aqueles que têm acesso, por exemplo, a outros cursos, de, técnicos em Guarapuava, que saem daqui, que já absorvem uma outra mentalidade de fora, com aqueles que estão lá no interior (Professora de Língua Inglesa. Entrevista em 17/04/12).

Outro fato importante a ser trazido para essa análise e reflexão ocorreu na aula do dia 14 de julho, quando a professora seguia explicando o exercício 3 “Now you! Agora você vai escrever a sua própria autografia! Nós queremos saber quem você é!” da Atividade 2. A professora explicou aos alunos com detalhe cada pergunta do exercício, pois os alunos teriam de fazer suas autobiografias seguindo o roteiro de perguntas, nisso a professora é interrompida pela pedagoga, que abre a porta e fala da porta mesmo com uma aluna, pergunta sobre um vestido vermelho que ficara com a aluna no dia anterior. A aluna diz que o vestido estava em sua casa. A pedagoga mostra insatisfação com a face, pergunta para a menina se ela mora perto da escola. A menina com satisfação responde:

- Aluna 01 - *Sim. Moro bem pertinho, moro no beco.*
- Alunos - *Risadas.*
- Aluno 02 - *(Risos). A! ela mora no beco.*
- Aluna 01, enfurecida - *Moro no beco e daí. O beco das alma. O beco dos morto. Esse mesmo. Qual é o problema?* (Gravação em áudio. 14/06/12)²³.

²³ Classifico os alunos por números, por não saber identificá-los pelos seus codinomes na observação de sala.

Podemos imaginar a reação da aluna, observando a reação facial da pedagoga, que obviamente não está contente com o fato de ela ter esquecido o vestido em casa. Quando indagada se morava perto da escola, automaticamente o sentimento de pertença e todas as questões territoriais já discutidas ao longo deste trabalho parecem vir à tona.

A aluna primeiramente responde com tranquilidade a pergunta da pedagoga, entretanto, perante a reação sarcástica dos alunos, a aluna reage novamente agressiva, respondendo em tom áspero aos outros colegas, intimidando-os. Pode-se compreender essa situação como um sintoma de uma construção baseada no poder territorial a partir da divisão dos bairros nas colônias. Sobre isso, a autora Sônia Maria do Santos Marques, em seu artigo *São Sebastião do Rocio: narrativas sobre a constituição de um bairro negro em Palmas/PR*, publicado em 2010, afirma que não se pode pensar em um bairro apenas como uma circunscrição estabelecida administrativamente, tendo o seu reconhecimento dado apenas pelo poder público, além dessa noção oficial sobre bairro, podemos compreender como um:

[...] campo de reivindicações, lugar de implementação de políticas [...], princípio de uma história, como um espaço que se constitui pelo encontro de olhares: o de fora, daquele que o observa; o do interior, daquele que, vivendo ali, fita a si mesmo e, ao rememorar, reconstitui espaços de movimento do grupo, identifica lugares e personagens e diz presente a sua existência naquele lugar (MARQUES, 2010, p. 86).

A questão territorial é claramente visível nas relações entre os alunos, observada quando os mesmos tiveram que mencionar o seu lugar de origem na aplicação dos questionários, intensificou-se nessa discussão entre a aluna e alguns colegas os quais, depois de muita risada, se calaram para ouvirem a pedagoga que, assim como a professora, assistiu à cena sem intervenção. Na entrevista com a professora de língua inglesa, ela faz menção a essa problemática territorial, quando questionada se havia classificação por etnia, ela responde:

Isso a gente vê também, às vezes, assim, por exemplo, você pergunta assim pro aluno, a pergunta que eu sempre faço. Você mora aqui ou vem de transporte? Né. Já pra né. Venho de transporte. Né, você sutilmente pergunta. Alguns há anos já que

moram até nem dizem a vila dos brasileiros, eles dizem eu moro no beco. Também é outra nomenclatura, que pelo fato deles já estarem né, assim, a gente vê assim um pouco desse envolvimento e tudo, eu sempre procuro, o máximo que eu posso acolhê-los, então eles já, alguns se denominam, professora eu moro no beco” (Professora de Língua Inglesa. Entrevista em 17/04/12).

Talvez o motivo pela rejeição de seu local de origem se dê devido ao contexto onde vivem esses alunos, em conversas informais com a professora de língua inglesa e por meio de minhas observações, ficou claro que dentro do Distrito de Entre Rios existe uma divisão étnica (suábios, brasileiros e quilombolas) que se ratifica e se intensifica na escola, como será tratado na próxima seção.

4.2.1 Divisão étnico-racial no Distrito de Entre Rios: identidades separadas pelo território

“eles tem vergonha de nominar o lugar onde eles moram”.
(Professora de Língua Inglesa. Entrevista em 17/04/12).

Os espaços onde vivem os três grupos étnicos mencionados na seção anterior estão divididos da seguinte forma: os suábios, distribuídos entre as cinco colônias, estudam em uma escola própria, privada, e falam uma variedade de alemão como língua materna e o alto alemão aprendido na escola. Todas as colônias possuem características europeias, as placas de sinalização são escritas em alemão e em português, os estabelecimentos comerciais possuem nomes em alemão e em inglês, essas informações são constatações minhas durante as várias visitas aos locais e observações durante o processo de coleta de dados. Essas constatações sugerem o que Bonicci (2005) chamou de zona de contato, como explicitado no capítulo do referencial teórico. Para o autor, “[...] segue-se que a zona de contato se caracteriza pela interação cultural, pelos empréstimos culturais e as apropriações de mão dupla que subvertem a polarização entre o europeu e o outro” (BONICCI, 2005, p. 57).

Aparentemente, o cenário que temos vislumbrado, diante dos dados coletados, são polarizações não só entre o europeu e o brasileiro, como sugere Bonicci na passagem supracitada, mas uma polarização em âmbito étnico, ou seja, qualquer outra etnia que se difere da dita padrão é excluída ou menosprezada nas relações sociais. Esse comportamento é

consideravelmente visível na escola, por isso chamei a escola Dom Pedro I de uma zona de contato e resistência, vide capítulo dois, seção 2.1.

Continuando a caracterização dessa polarização étnica, os quilombolas vivem na Comunidade Invernada Paiol de Telha, localizada na colônia Socorro e estudam na nossa escola estadual, a comunidade foi descrita no primeiro capítulo desse trabalho. Os brasileiros vivem na “Vila dos Brasileiros” e estudam nessa mesma escola. Há também os alunos vindos da região campesina que vivem dentro de pequenas chácaras distribuídas pelos arredores das colônias até o limite entre os municípios de Pinhão e Guarapuava, trabalham para a sua subsistência junto com seus pais na lavoura, estudam na mesma escola que os brasileiros e os quilombolas.

Há ainda alunos vindos de um assentamento do Movimento Sem-Terra, chamado assentamento “Cadeado” e estudam na mesma escola que os brasileiros e os quilombolas, são chamados de “sem-terra”. A professora quando questionada se ela poderia afirmar se havia uma divisão étnica entre suábios, brasileiros, quilombolas e sem-terra, responde:

É eu vou, por exemplo, trabalhar ‘downtown’, centro da cidade né, então, Aí professora o que é isso? Eu digo é a referência do lugar onde a gente mora, né. Eu pergunto assim pra eles, aonde vocês moram? Qual é o local onde todo mundo se encontra? Né, porque a gente tem que ser bem sutilmente, né, tal. Aí eles dizem, ah eu moro ali no beco. Aonde que vocês se encontram? Na lanhouse. Você entende como é que é? Aí você vai tirando coisinhas deles, assim, aí nesse momento eles se identificam, agora se alguém chegar, uma pessoa estranha, perguntar na sala de aula, chegar por exemplo pra divulgar um curso, lá de Guarapuava. Eu moro na Colônia Vitória, eles não contam que moram no interior, isso eu já notei, né. Então é aquela coisa de não ter aquela, identidade cultural mesmo né, eles tem vergonha de nominar o lugar onde eles moram (Professora de Língua Inglesa. Entrevista em 17/04/12).

O que foi mencionado anteriormente pela professora coaduna com o exposto por Malcher (2009), pois este afirma que, quando pensamos no conceito de identidade relacionada pela territorialidade, estamos pensando em um território construído pela ideia de identidade, assim como a ideia de identidade é construída pela ideia de território, como um resultado de ações coletivas e recíprocas. Quando entendemos uma identidade pelo seu sentimento de lugar (Hall, 2006), entendemos também que somos sujeitos sociais, constituídos por uma

etnia definida no e pelo território ao qual pertencemos.

Na entrevista com a professora de língua inglesa, ela faz menção à divisão étnica no Distrito de Entre Rios, quando eu pergunto se havia classificação por nomes e o que ela ouvia na sala sobre essa divisão:

Às vezes assim, alguns apelidos, algumas gracinhas, mas que nem eu te falei, sutilmente (Professora de Língua Inglesa. Entrevista em 17/04/12).

Assim, você não sabe você não mora aqui, sabe aquele coisa? Você não entende nada porque lá onde você mora não tem isso. Você entendeu? (Professora de Língua Inglesa. Entrevista em 17/04/12).

Com a Colônia a gente sempre né, visita museu, conta a história da Colônia pra eles, explica as diferenças também, que nós estamos num, inseridos num lugar e tem a outra, o outro, porque aqui é dividido né (Diretora. Entrevista em 14/05/2012).

A professora responde na entrevista que a divisão pode ser vista de forma sutil, entretanto pude observar uma divisão explícita em sala de aula, quando os alunos discutiam a questão do racismo, proposta pelo exercício 1 “*Read the passages below*” (Leia as passagens na sequência) da Atividade 2, mais especificamente relacionado ao quadro “*Now match the words with their meanings*” (Agora relacione as palavras com seus significados), atividade pertencente à unidade didática elaborada por mim.

Essa atividade foi ministrada por mim porque a professora de língua inglesa mostrou dificuldades na compreensão da proposta do exercício. Em conversa com ela após a aplicação do mesmo, chegamos à conclusão de que o exercício não foi elaborado de forma lógica e clara, há a necessidade de que o exercício traga instruções para o seu desenvolvimento, portanto ela precisa ser readequada para futuras aplicações.

Concordo em ministrar a atividade, inicio perguntando aos alunos se há divisão de raça na colônia e logo começa uma rica discussão. Os alunos imediatamente respondem “*existe*”, apenas um aluno responde que não existe nenhuma divisão de raça, iniciando um alvoroço, pois todos falam ao mesmo tempo. Tento organizar a discussão e peço àqueles que responderam que “sim”, que levantem a mão e respondam por quê:

“Os alemães” – (Muitos falam juntos).

“Que mora pra lá” – (Aluno não identificado) (Gravação de áudio. 19/06/12)

Insisto na questão de territorialidade, explico que essa divisão territorial é uma separação de etnia e pergunto:

Quem mora pra lá são os alemães e quem mora pra cá é chamado do quê?
(A pesquisadora. Gravação de áudio. 19/06/12).

Alguns alunos respondem rapidamente e rindo *“Pobre”*.

Brasileiros – (Aluno não identificado).

Até a igreja é separado pra eles. (Professora de Língua Inglesa).

Verdade, a gente vai na igreja e ficam olhando. (Aluna não identificada).

Com essa fala sobre a igreja, todos falam sobre essa questão da igreja ao mesmo tempo, gerando novamente muito alvoroço, prossigo perguntando o porquê dessa divisão e um aluno prontamente responde: *“Pela classe social”*, deixando-me estarecida pela profundidade da sua resposta. Malcher (2009) afirma que território é o elemento da construção da identidade étnica, sendo o ponto mais importante da estrutura social, como sendo o elemento de maior importância, obviamente teremos a separação por classe social como elemento fundamental para compreender essa divisão. Isso acontece de fora para dentro – pelo poder aquisitivo e de dentro para fora – pelo não reconhecimento do seu espaço identitário.

Ainda Malcher (2009, p. 402), parafraseando Milton Santos (2004, p. 24), explica a importância do autorreconhecimento dos indivíduos com a terra, segundo o autor, o conceito de território necessita estar em movimento com uso que se faz dele, é necessário que haja um diálogo constante entre o território usado e *“as coisas naturais ou artificiais, a herança social e*

a sociedade em seu movimento atual”.

As diferenças étnicas apontadas por Hall (2006) podem gerar conflitos maiores como o preconceito e o racismo, este está também marcado na escola onde se realizou a pesquisa, entretanto será tratado mais adiante, em uma seção específica para esse assunto pela complexidade do tema. Quanto à divisão étnica em sala de aula, quando questionada a professora de língua inglesa responde:

Então, agora já tem que discutir assim, que eu vejo assim, a divisão que você quer dizer entre linhas, um discriminação, né, também? Eu acho que tem, existe, a gente vê bem assim, mais sutil agora, não tão assim declarado, mas infelizmente ainda ela existe. Até mesmo, dos alunos que vem das fazendas, que vem do Paiol, né, a! eles são lá de tal lugar com aqueles que principalmente pela manhã, que vai ser o período que você vai observar, né, da onde tem os alunos daqui também, né, até nisso, infelizmente ainda tem (Professora de língua inglesa. Entrevista em 17/04/12).

Novamente a professora deixa clara a divisão étnica pela questão da territorialidade. Em outro momento, na aula do dia 14 de junho de 2012, na explicação do exercício 3, atividade 1, “*Now you!* Agora você vai escrever a sua própria autobiografia! Nós queremos saber quem você é!” os alunos teriam de fazer autobiografias, contando um pouco da história de onde eles vivem. A professora explicou detalhadamente cada questão a ser respondida e na letra h do exercícios *Do you know the history of the place where you live?* (Você conhece a história do lugar onde você vive), ela enfatiza:

Gente essa aqui é importantíssima também. Você conhece a história do lugar onde você vive? Yes. Gente, quem não conhecer, quem não souber, né. nós direcionamos um pouquinho o trabalho . é. como . o Flanders²⁴, que mora no mesmo lugar. Agora nós queremos de todos vocês da comunidade, mesmo quem mora aqui, né. Todo lugar possui a sua história. Então quem não conhece, pesquisa, vai no vizinho mais velho, pergunta pra alguém que mora (Professora de Língua Inglesa. Gravação de áudio. Observação de sala de aula. 14/06/12).

O alunos trouxeram suas percepções sobre os conceitos de identidade, etnicidade e

24 Usei o codinome do aluno no lugar em que a professora menciona o seu nome verdadeiro. Flanders é um aluno que vive na Comunidade Invernada Paiol de Telha.

território nas suas autobiografias, pela riqueza dos dados gerados, optei por dedicar uma seção exclusiva para discuti-las, conforme se observa na sequência. Até esse momento, o que se pode afirmar é que existe uma separação étnica no Distrito de Entre Rios, fomentada pela divisão de classes. A compreensão de identidade fica marcada pelo sentimento de lugar, esse em uso, em um movimento espaço-temporal relativo à alteridade daqueles que do lugar habitam.

4.3 UM MERGULHO NAS AUTOBIOGRAFIAS! NEGOCIANDO AS IDENTIDADES SOCIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

A proposta de utilizar autobiografias em pesquisas etnográficas tem sido um recurso eficaz e objetivo, “um misto de vida real e subjetividade”, afirma Joelma Silva Santos, que utilizou o recurso para analisar a trajetória de vida de um professor de língua inglesa como instrumento de geração de dados, para a sua dissertação de mestrado, intitulada *Raça/etnia, cultura, identidade e o professor na aplicação da Lei nº 10.639/03 em aulas de língua inglesa: como?*, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), defendida em 2011.

Santos ainda alerta para a necessidade de se priorizar a subjetividade do autor, tomando como premissa a responsabilidade em dar sentido social e ideológico para os excertos analisados – lembrando que estamos tratando de pessoas e essas não previsíveis – cada indivíduo participante da pesquisa possui suas características pessoais, alteridade, singularidades e irredutibilidade (POMPEU, 2008, p.69 apud SANTOS, 2011, p.94).

A professora de língua inglesa solicitou à turma a redação de sua autobiografia, seguindo o roteiro do exercício “*How to write your Autobiography*” (Como escrever sua autobiografia) (Ver Apêndice C). A professora lia as perguntas em inglês e os alunos acompanhavam a leitura nas suas unidades didáticas ao mesmo tempo em que escreviam as perguntas no caderno, conforme foi pedido pela professora, que explicava detalhadamente cada questão. Aos alunos foi explicado que redigissem um texto, seguindo aquelas perguntas como roteiro, entretanto alguns alunos apenas responderam as perguntas.

Recebemos dos alunos 27 autobiografias, dessas foram escolhidas para análise apenas aquelas que condiziam com os aspectos já estudados ao longo deste capítulo. Os

trechos trazidos a seguir, dizem respeito à etnicidade territorial e ainda aspectos de hereditariedade que foram constatados quando os alunos foram solicitados a dizer a origem do seu nome e sobrenome, conforme segue.

O aluno Flanders inicia seu texto explicando que o seu nome é uma homenagem a um jogador argentino porque seu pai torce para a seleção da Argentina. Ao final de sua explicação, ele diz que seu nome é de origem alemã, o que visivelmente não é verdade.

A origem do meu sobrenome é Varella é uma mistura de Alemão com Mexicano (Alemão preto). Carvalho é a mistura de Alemão com bugre Índio minha tataravó foi caçada no mato por cachorros para casar com meu tataravô” (Mary. Autobiografia. 20/06/12).

Nasci na Colônia Vitória aqui no hospital. Morei 7 anos no Paraguai e daí voltei para o Brasil e não sabia falar o Português só falava Espanhol. Meu sobrenome é Sorge que é de origem alemão (Thiago. Autobiografia. 20/06/12).

O meu sobrenome é de origem alemã (Bique. Autobiografia. 20/06/12.).

Meu primeiro nome minha mãe viu num filme, o segundo é de um livro e a descendência de Mello é alemã com italiano. (Rhay. Autobiografia. 20/06/12).

Diz a minha avó que antigamente quem morava nos campos tinha o sobrenome de campos quem morava perto de igrejas tinha o sobrenome de santos e assim vai, então ela diz que é por isso que eu herdei esse sobrenome do meu pai (Veronica. Autobiografia. 20/06/12).

A questão do seu local de origem ou a territorialidade como mencionei na seção anterior, é marcante na compreensão de identidade por parte dos alunos que participam desta pesquisa. Nem todos os alunos contam a história do seu local de origem, dessa forma, escolhi todos os excertos que mencionassem a questão de território, todos os fragmentos são partes retiradas das autobiografias e são datados do dia 20 de junho de 2012:

Só sei que faz 200 anos que ela existe (Mara).

Eu não conheço muito conheço pouco, moro em Entre Rios essa colônia ganhou esse nome por situar-se entre dois rios e é isso (Condy Lucifer).

Os alunos moradores na Comunidade Paiol de telha se manifestaram da seguinte forma:

A história do lugar onde eu moro é: chegaram lá em 1997 e montaram barracos de lona e viveram 2 anos até que o INCRA foi e deu materiais para construir casas e depois que já tinham construído as casas minha mãe comprou um terreno com a casa e já faz 9 anos que eu moro aqui (Flanders).

Eu sei mais ou menos a história de onde eu vivo lá era uma fazenda de uma mulher, ela ficou indvidada e vendeu a fazenda para o INCRA que distribui para as pessoas que estavam no barranco (Mary).

Karol mostra saber a história do seu local de origem, mesmo mostrando muita objetividade na sua narrativa, a aluna sabe dar a resposta para a pergunta. Diferente da aluna Cléeh, que apenas comenta gostar do lugar onde vive.

*Eu moro no Pinhãozinho a história deste lugar veio de um rio que é encontrado por mais 3 rios por este motivo foi dado o nome de Pinhãozinho (Karol).
Eu sempre gostei do lugar onde moro (Cleéh).*

Marques (2009) explica sobre as dificuldades que o pesquisador enfrenta na escolha da construção das narrativas, pois a história contada pela voz do outro é a recriação dos significados e da memória de quem a conta. Mesmo trabalhando com narrativas escritas, há a intenção de minha parte em contar a história desses alunos com certa veracidade, na tentativa de recriar as suas perspectivas em forma de texto, buscando mostrar qual é a noção de identidade abordada pelos alunos, no entanto, nos seus textos, pude perceber uma lacuna

diante da questão identitária. Ficou evidenciado que as suas identidades estão pautadas na noção de território.

O que menciono anteriormente fica evidenciado no próximo excerto, este mostra que a aluna Ray tem uma ótima referência história do local onde ela vive e tudo que ela sabe sobre o seu território é baseado na história dos seus pais. Entretanto, é possível observar que ainda faltam informações históricas.

Bem antigamente onde eu moro era cheio de mato era só campo e minha bisavó foi a primeira pessoa a morrer na minha vida e o nono dela era Luiz e daí começou a construir umas casinhas de madeira e daí vinha gente e começou a vir gente e a morar e minha vó tinha 15 anos quando minha bisavó tinha vindo morar daí minha vó estudava em uma casa porque não tinha escola daí minha vó engravidou da minha mãe e daí veio bastante pessoas morar aqui daí começaram a construir um colégio daí quando minha mãe ficou mais grande ela estudava aqui no Dom Pedro e minha mãe conheceu meu pai daí quando minha mãe fez 16 anos ela ficou grávida de mim daí ela parou de estudar daí construíram a fábrica de trigo daí os alemães vieram morar aqui e daí começou a construir casas e vieram bastante pessoas estudar aqui e hoje é grande a Colônia Vitória e eu moro até hoje aqui (Ray).

Marques (2009) salienta, ainda, sobre a “morte” de certos elementos no processo da composição, pois a cada escolha, aquele que escreve a história, escolhe os fatos que melhor comporão a história pela sua perspectiva. Assim em um movimento de tensão e exclusão, as impressões trazidas para essa discussão são impressões subjetivas minhas enquanto pesquisadora. Os excertos que foram escolhidos para essas análises são dados retirados do exercício das autobiografias e não foram aprofundados com os alunos. Um trabalho de reconhecimento do seu território e reflexões sobre os aspectos identitários baseados nesses excertos é possível diante dos dados expostos, mas deixo essa tarefa como sugestão para pesquisas futuras.

Faço essa reflexão na tentativa de demonstrar um pouco da dificuldade em descrever os conhecimentos dos alunos sobre o seu local de origem, ao passo que analiso as respostas dos alunos baseada também nas informações dos questionários aplicados em sala, onde eles mencionaram o seu bairro. Sem essas informações talvez fosse impossível compreender algumas respostas, como é o caso da Veronica. Somente pela sua resposta, não é possível saber qual é o lugar a que ela se refere, daí a importância de aprofundar o exercício.

Lá viviam muitos escravos pois tem muitas casas antigas, casarains, correntes e as muralhas de pedra feitas a mão por eles (Veronica).

O último excerto escolhido para análise é do aluno Machado, o qual demonstra reproduzir um sentimento idílico pelo local onde vive. É possível perceber a ruptura entre a ideia de campo e de cidade existente na sua concepção do que seria o melhor local para se viver, então, comparado a cidade, o campo é sempre o melhor lugar. Isso demonstra uma problemática ainda maior no trato das diretrizes que orientam as políticas públicas na escola Dom Pedro I, pois a escola é categorizada como “do campo”, entretanto a maioria dos professores é oriunda da cidade e eles não recebem nenhuma formação diferenciada, segundo dados das observações.

Outro ponto importante a ser mencionado é a questão da educação do campo, que, segundo Ghedini (2009), tem sido confrontada com várias críticas no que tange ao ensino e educação de camponeses. Os desafios giram em torno da forma como se desenvolvem as propostas curriculares e metodologias de ensino para esses indivíduos, uma vez que o ensino do campo atual não satisfaz as demandas das parcelas de pequenos agricultores excluídos no processo de modernização do campo.

Eu gosto de morar lá porque lá tem espaço não é como na cidade roubo, ronco de carro barulhos da cidade lá é tudo quieto (Machado).

Ainda Ghedini (2009) elucida sobre a necessidade da relação campo-cidade, pois constituem-se como espaços de troca e mútua relação identitária:

Os indivíduos que têm sua origem no campo têm em sua subjetividade a necessidade de manter uma relação direta ou indireta com ele, questão essa ligada a cultura camponesa. Há um jeito de falar, de vestir, de alimentar-se, de produzir, de sentimentos, há uma temporalidade, há um jeito único de estabelecer relações com a natureza, com o outro e consigo. A terra e a vida são elementos fundamentais (GHEDINI, 2009, p. 235).

Muito embora essas questões trazidas para reflexão sejam dados oriundos de uma densa investigação na negociação das identidades nas profundezas das aulas de língua inglesa, discutir as facetas da educação do campo não é foco desta pesquisa, trata-se de uma temática que exige uma dedicação maior. Entretanto, devido à importância da temática, essa questão é um objeto de investigação que floresce ao longo de minha trajetória investigativa e deixo-a como sugestão para pesquisas futuras.

Finalizando as reflexões trazidas até o momento, retomemos a discussão substancial desta seção e ponto de partida para compreender as relações identitárias no *locus* de estudo: a questão da identidade compreendida pelo território. Nessa perspectiva, Silva (2010) explica que a forte relação de identidade com o território é um fenômeno contemporâneo e se destaca em comunidades menores e com menor inserção social, pois a identidade torna-se uma relação “com o outro” como forma de resistir às desigualdades (SILVA, 2010, p. 9, on-line).

Essa união com o território visa ao pertencimento a uma “outra” sociedade, aquela que não me pertence, mas que determina a minha existência sócio-cultural e econômica. O mesmo pode ser observado em comunidades quilombolas ou comunidades negras como aponta Gilroy (1997, p. 302).

4.3.1 Ser quilombola ou não ser? Eis a questão!

Vivemos em um mundo onde possuir uma identidade é importante, não somente como um conceito teórico, mas também como um fato discursivo da vida política (social) contemporânea. A ideia de identidade proporciona uma forma de compreender a interface entre uma experiência subjetiva de mundo e as organizações culturais e históricas nas quais essa subjetividade extremamente frágil é formada. Partilhar de uma identidade é aparentemente estar ligado a níveis fundamentais: nacional, racial, étnico, regional, local. A identidade é sempre particular, tanto quanto a diferença de compartilhar um sentimento de pertença (GILROY, 1997).

Gilroy problematiza a questão da identidade vista por diversas perspectivas, tratando especificamente da identidade negra. Essa, mesmo sendo compartilhada pelo mundo,

decorrente da diáspora negra, ainda exige reflexões delicadas em torno da sua problemática. Quando se pensa em uma identidade negra, pensa-se nas diferenças genéticas entre as pessoas ou pensa-se na cor de suas peles? A identidade negra se faz presente na sociedade contemporânea como um elemento de reflexão política, não só para compreender “quem somos nós e o que nós queremos” (GILROY, 1997, p. 302).

A ideia de partilhar uma mesma identidade sugere a união de “um nós” e a exclusão de um “eles”, depende de uma operação política intrínseca, seu objetivo é o de fazer a diferença. Identidade é uma parte fundamental de como grupos compreendem a sua relação, esta constituída por uma conexão imaginária e extremamente forte. A união de um grupo que partilha uma mesma identidade funciona como uma forma ativa, dinâmica e positiva de solidariedade, essa união possui um poder de agir e transformar a sua realidade quer seja uma nação, um estado, uma escola ou uma sala de aula (GILROY, 1997, p. 302).

Dentro dessa pesquisa, um dos objetivos é o de compreender como as identidades sociais de raça são negociadas nas aulas de língua inglesa, visto que a escola atende alunos quilombolas e alunos que vivem no quilombo Paiol de Telha, mas não são quilombolas, percebi que era necessário dedicar uma seção exclusiva para tratar dessa questão. Pensar como os alunos entendem a identidade quilombola e como pode ser discutida essa questão de uma forma mais eficaz dentro da escola Dom Pedro I, gera uma urgência em discutir o assunto que pouco tem sido abordado na escola, demonstrando que são pontos importantes e precisam ser frisados e discutidos nas salas de aula.

Uso como justificativa de minhas afirmações o texto final do parecer da resolução que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, as diretrizes foram aprovadas por unanimidade na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 05 de julho de 2012, o texto aguarda homologação do Ministério da Educação (MEC) e pode ser visto no *site* da CNE²⁵:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que

25 Disponível

em

<

<http://xa.yimg.com/kq/groups/13573694/2078429698/name/DIRETRIZES%20E%20RESOLUCAO%20DA%20EDUCACAO%20ESCOLAR%20QUILOMBOLA%20-%20C>> Acesso em 13 jul. 2012.

orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2012, p. 01).

O texto enfatiza a valorização da diversidade cultural, afirmando que os quilombolas são

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica (BRASIL, 2012, p. 02).

No questionário aplicado aos 37 alunos, à diretora e à professora de língua inglesa, havia uma pergunta destinada a essa reflexão “Você se considera um quilombola? Justifique sua resposta”. Todos os participantes responderam que não se consideram quilombola e a maioria dos alunos não justificou a resposta. As poucas justificativas serão analisadas nesta seção.

A resposta de um aluno chamou a atenção para a complexidade de tratar a questão da identidade, os autores que aludem à temática identidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2006; GIDDENS, 2002, GILROY, 1997) discorrem sobre tamanha complexidade. O aluno Condyl Lucifer, ao responder o seu questionário, elucida que não se considera um quilombola por não partilhar dos mesmos costumes dos quilombolas, ou seja, o que fica intrínseco nessa resposta é que para o pertencimento a uma etnia a comunhão dos seus costumes já seria o suficiente para o sentimento de pertencimento.

Não. Porque não sigo os costumes deles (Condyl Lucifer. Questionário 10/05/12).

Hall (2006) aponta para a complexidade em conceber um conceito completo de etnia assim como o de identidade, mostrando a dificuldade em unificar identidades em torno da concepção de raça. Os alunos que argumentaram não se sentirem quilombolas por não existir

ascendência quilombola na sua família trouxeram à tona essa dificuldade: pensar etnia somente como conjunto de características culturais. O exercício de partilhar uma identidade pela comunhão de costumes seria simplificar a gama de relações de poder e de ideologias que se entrecruzam no ato de se ver pertencedor a determinada etnia.

O que eu quero dizer com essa reflexão é que poderíamos simplesmente nos auto-definir em categorias étnicas, levando em consideração características culturais ou territoriais, no caso dos alunos oriundos do quilombo Paiol de Telha, eles então poderiam se denominar quilombolas pelo simples fato de viverem em um lugar denominado como quilombo.

Gilroy (1997, p. 314-315) define três problemas essenciais na discussão sobre identidade²⁶: 1. Identidade como subjetividade; 2. Identidade, eu e o outro; 3. Identidade como solidariedade social. Trabalharei os dados coletados nas aulas de língua inglesa, percorrendo esses três pontos.

Na perspectiva de “Identidade, eu e o outro”, Gilroy afirma que esse conceito está pautado na ideia de identificação como um processo social, da relação com o outro, no que se refere a isso trago as justificativas dos alunos Luquinhas, Nanico, Flanders e Condy Lucifer. No caso de Nanico e Flanders, esses, mesmo morando no quilombo Paiol de Telha, não se reconhecem como quilombola devido ao fator descendência, ou seja, não há relação consanguínea com o outro:

Flanders – *Porque não sou descendente de Africano.*

Nanico – *Porque não sou descendente de Africano.*

Luquinhas – *Porque minha família ninguém é de descendência quilombola.*

Nanico, Flanders, cujas respostas estão expostas acima, Rhay e Mary, cujas respostas encontram-se na sequência, são alunos que vivem na comunidade Invernada Paiol de Telha, não são negros, são pardos e não se consideram quilombolas. Essa situação pode ser interpretada de diversas formas, aqui mostrarei uma possibilidade do não reconhecimento da sua identidade, mesmo eles vivendo em um espaço onde residem quilombolas, por não existir uma relação étnica, ou seja, a relação “eu e o outro”, abordada por Gilroy (1997).

26 Do original: *Identity as subjectivity; Identity, self and Other; Identity as a social solidarity*. Traduções feitas por mim.

Não, pois não pertença a nenhum grupo quilombola. (Chitão).

Não. Moro no Paiol, mas não me considero quilombola (Mary).

Não. Mas eu moro no Paiol e eu não sou quilombola (Ray). (Questionário. 10/05/12).

Esses excertos foram trazidos na primeira seção desse trabalho com vistas a mostrar como a questão do território estava marcada na concepção de identidade. Trago novamente os mesmo fragmentos, pois é preciso olhar novamente para esses dados, visto que são proferidos pelos alunos que vivem no quilombo, pois isso os trago novamente nesta seção.

Além da “não relação com o outro” para a formação da sua identidade, o não pertencimento ao grupo quilombola também pode estar pautado no que Soares e Baibich-Faria (2010, p. 62) apontam como um problema da escola, essa “acolhe as crianças quilombolas ao mesmo tempo em que as exclui, não somente pelos diversos apelidos pejorativos que elas recebem dos colegas, mas também porque a escola lida com as diferenças, tanto étnica, quanto de gênero, como um defeito, ou como fora da norma”.

Outro fator que me motivou a escolher trazer as questões sobre os quilombolas em uma seção própria está no não conhecimento sobre esse povo por parte dos alunos. A proposta da unidade didática é a de proporcionar reflexões sobre as questões étnico-raciais, motivadas pela comunidade quilombola situada no Distrito de Entre Rios, cenário de muitas lutas jurídicas e pesquisas acadêmicas, como é o caso do Relatório Final de Pesquisa Especial *Luta e resistência nos compartimentos quilombolas do Paraná: os casos dos quilombos de Invernada Paiol de Telhas (Guarapuava/PR) e Campina dos Morenos (Turvo/PR)*, do professor Clayton Luiz da Silva, lotado no Departamento de Geografia da Unicentro.

Há também a dissertação de mestrado do autor Roberto Revelino Sene *Caso Paiol de Telha: uma história dos descendentes de negros escravizados frente à expropriação de terras em Guarapuava-PR*, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, defendida em 2008. Além de inúmeros artigos que tratam a questão de remanescentes quilombolas por todo o país, dos quais alguns já foram mencionados ao longo deste trabalho.

O quadro a seguir mostra a Atividade 2 da unidade didática, destinada a motivar os

alunos, antes da exibição do vídeo, a pensarem sobre os quilombolas do Comunidade Invernada Paiol de Telha, vamos a algumas considerações:

ACTIVITY 2

Warm up questions. To be answered orally before watching the video.

- a) Você sabe o que é um quilombola?
- b) Você conhece algum quilombola?
- c) Qual a importância dos quilombolas na região de Entre Rios?
- d) Você sabe o que é um documentário?
- e) Por que tem esse nome?
- f) Quem faz um documentário?
- g) Onde pode ser encontrado um documentário?
- h) Qual o formato de um documentário? Como um documentário se apresenta?
- i) A quem se dirige um documentário?
- j) Quem participa da sua produção?
- k) Em que locais um documentário é veiculado?
- l) Você já assistiu a algum documentário? Qual?

Quadro 4: Atividade 2 da unidade didática (Fonte: Elaborado pela autora (Vide Apêndice C).

Na primeira pergunta, a professora, em voz alta e firme, pergunta:

- Professora: *Você sabe o que é um quilombola?*
- Alunos: *Não (Alunos).*
- Professora: *Não sabem? Então, marquem ali do ladinho – Não. Então vamos para a próxima. (Professora de Língua Inglesa. Diário de Campo. 22/05/12).*

Na terceira pergunta:

- Professora *Qual a importância dos quilombolas na região de Entre Rios?* (Professora de Língua Inglesa).
- Alunos: *Não sei. (Alguns alunos).*
- Professora: *Não sabem. Então marca “não sei” e vamos para a próxima. (Professora de Língua Inglesa. Diário de Campo. 22/05/12).*

O silenciamento sobre as questões étnico-raciais é um problema já observado e constatado em outras pesquisas no contexto escolar, tem sido de tema de muitas discussões devido a sua complexidade. Entretanto, não é um problema que possa ser tratado como um caso isolado, a reação da professora em não aprofundar a discussão com os alunos é um exemplo de que esse assunto precisa ser tratado dentro da escola como um todo e não somente nas aulas de língua inglesa.

A reação da professora é justificada pela teoria do mito da democracia racial, segundo o qual a sociedade e a escola afirmam a não existência do preconceito racial (e não só racial), mas sim de uma harmoniosa relação entre as pessoas. O mito da democracia racial é usado como estratégia para neutralizar a discussão sobre o assunto, devido a sua complexidade sempre que trazido à baila, é acompanhado de calorosas discussões e divergências de ideias, o problema em silenciar essas questões está em não fomentar a reflexão e a conscientização sobre o mesmo (MUNGANGA, 2005; GOMES, 2005; BAIBICH-FARIA, 2010).

Os alunos apenas davam respostas “sim” e “não” para a professora, diante disso, ela pediu para que eles escrevessem suas respostas na unidade didática. As respostas estão no quadro que segue:

Perguntas:	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	NÃO SEI	SEM RESPOSTA
a) Você sabe o que é um quilombola?	10	24	2		
b) Você conhece algum quilombola?	9	25	2		
c) Qual a importância dos quilombolas na região de Entre Rios?	1			32	3

Quadro 5: Questões sobre quilombolas (Fonte: Elaborado pela pesquisadora).

Os números falam por si, 36 alunos estavam na sala, desses apenas 10 responderam que sabem o que é um quilombola, das 10 respostas temos apenas duas justificativas:

*Pessoas que vivem em quilombo (Talitinha).
É um afro-descendente (Súh).*

(Observação da aplicação da Unidade Didática. 22/05/12).

Quanto à segunda pergunta “Você conhece algum quilombola?”, 25 alunos responderam não conhecer um quilombola, 9 responderam que sim, desses 9, 4 são os moradores do Quilombo Paiol de Telha e os 4 responderam não saber o que é um quilombola.

É muito marcante o fato de esses alunos viverem em uma comunidade quilombola e não saberem o que é ser um quilombola, frente aos conflitos territoriais mencionados no primeiro capítulo deste trabalho, é possível ter uma noção da problemática identitária vivenciada por esses indivíduos.

Andrade, Oliveira e Maganhotto (2011) afirmam que, de acordo com depoimentos de moradores do quilombo, há uma grande problemática na afirmação identitária dos quilombolas, pois, muitas vezes, eles são representados em eventos ou outras instâncias políticas por pessoas que não são da comunidade, quem narra essa situação é Divonzir Manoel dos Santos um dos coordenadores da Associação da Comunidade.

A comunidade está organizada atualmente em associação (Associação Invernada Paiol de Telha Fundão/ Associação Eleodoro), dividida em núcleos nos municípios de Reserva do Iguaçu, Pinhão, Assentamento e Guarapuava, se reúne mensalmente para discutir demandas coletivas. Os quatros alunos participantes desta pesquisa que vivem na Comunidade Paiol de Telha fazem parte núcleo Assentamento, e nesse núcleo é possível observar um conflito interno entre quem se considera quilombola e aqueles que não são, mas que vivem lá porque compraram suas terras de prováveis descendentes (ANDRADE, OLIVEIRA e MAGANHOTTO, 2011).

Além disso, Divonzir Manoel dos Santos ainda afirma que outros problemas são causadores dessa questão identitária, pois há divergência entre as lideranças da Associação Eleonor. Ele afirma que “ser quilombola no Paraná, é ter dificuldades, é fazer parte de um coletivo que se auto-define como tal e se engajar na luta pelo território” (ANDRADE, OLIVEIRA e MAGANHOTTO, 2011, p.19).

Trinta e dois alunos responderam não saber a importância dos quilombolas na região de Entre Rios, 3 não responderam e apenas uma aluna respondeu:

Os quilombolas têm importância histórica, fazem parte da cultura de Entre Rios (Keira. Observação da aplicação da Unidade Didática. 22/05/12).

Obviamente esse assunto não tem sido tema de discussão na escola e mesmo com a Lei 10.639/03, as questões étnico-raciais ainda encontram-se silenciadas nesse ambiente. Os motivos vêm desde a não abordagem do assunto pela escola, passa pelo mito da democracia racial, a banalização de atitudes racistas, a culpabilização das vítimas e a projeção da ascensão social baseada na cor branca, resultando na naturalização do privilégio da cor branca e desvalorização da cor negra, no caso dos quilombolas, resulta no não reconhecimento de toda uma etnia (BAIBICH-FARIA, 2010).

A unidade didática proporciona a continuação do debate sobre os quilombolas do Paiol de Telha, após os alunos terem assistido ao documentário, eles responderam as perguntas nas suas unidades didáticas. Dessa atividade, surgiram pontos importantes de análise como o fato de os alunos mencionarem que não conheciam aquela história:

Professora: Vcs já conheciam essa historia? Quem não conhecia, nunca tinha ouvido falar. Ergue o braço. Sem problema nenhum. Nunca tinham ouvido falar nesse termo. Não tinha assistido nada sobre isso. (Professora de Língua Inglesa. Gravação de áudio 19/06/12).

Alunos: Não! (Alguns Alunos).

Silva (2010) afirma que, embora os compartimentos quilombolas²⁷ sejam reconhecidos na esfera social, isso não garante uma inserção “harmoniosa” nas relações sociais, o motivo se dá pelo fator identidade, devido às mudanças ocorridas em termos de globalização, pois essas comunidades, muitas vezes, não se adaptam a essas mudanças, tendem a permanecer isoladas, principalmente, aos olhos dos indivíduos que vivem nas cidades (SILVA, 2010). Os alunos participantes desta pesquisa não vivem no centro urbano,

27 O autor não utiliza o termo “comunidades quilombolas” e sim compartimentos quilombolas, porque, no contexto atual, compartimentos quilombolas são dependentes de bens de produtos oferecidos pelo mercado global, não sendo mais configurados como comunidades autossuficientes, configuram-se como compartimentos. Entretanto, nesse trabalho, uso o termo comunidades quilombolas, pois não proponho uma discussão mais aprofundada sobre esse conceito.

entretanto, mesmo assim, veem a comunidade Paiol de Telha como algo desconhecido.

A professora fazendo as perguntas em voz alta, pedindo voluntários para lerem as perguntas, incentivando os alunos a falar. Percebo nas aulas que existe um problema grande em obter respostas de forma oral, o método mais eficaz, sempre é o da resposta escrita. A professora segue:

Professora: *Gente, quantos aqui conhecem lá no Paiol?*

(Euforia na turma, muitos querem responder a essa pergunta).

Aluna Rhay (moradora do Paiol de Telha): *Aquele documentário lá não foi feito no Paiol.*

(A professora não escuta e pergunta para a turma).

Aluna Rhay: *Qual é o objetivo do vídeo? A luta pela terra deles não é?*

(A aluna Rhay interrompe a professora e explica).

Rhay: *Eles lá que apareceram no vídeo não tem nada a ver com o Paiol, lá é o Fundão, fica em Reserva do Iguaçu.*

A professora prossegue: *Como vocês sabem né, tá tudo em andamento, mas a justiça é...*

Aluno Flanders: *Lenta* (Flanders, morador do quilombo).

Professora: *Lenta* (Professora).

(Professora de Língua Inglesa. Diário de Campo 19/06/12).

O isolamento cultural de comunidades quilombolas é um problema contemporâneo, a partir das considerações de Silva (2010, p. 9, on-line), é possível compreender que as comunidades quilombolas enfrentam mudanças estruturais e institucionais assim como a sociedade em geral. A diferença dentro dos quilombos é que a concepção de identidade é o pressuposto da interação do indivíduo com a sociedade, como se este compreendesse a sua alteridade pela noção de essência interior, ainda na concepção de sujeito centralizado abordada no capítulo 2 deste trabalho, na seção 2.4, a qual discorre sobre identidade como sendo uma arena de conflitos. Não nos separando das teorias sobre identidade (HALL, 2006; BAUMAN, 2005; GIDDENS, 2002), aparentemente o quilombo Paiol de Telha sofre de um isolamento cultural, mesmo sendo reconhecido pelo INCRA, pois como exposto no capítulo um, o reconhecimento do INCRA não é identitário, uma vez que reconhece o território como sendo de sem-terras e não como de quilombolas.

A professora dá continuidade à discussão, sempre motivando os alunos a responderem em voz alta, entretanto, quando a aluna Rhay iniciou uma discussão, a professora não dá continuidade. Essa discussão era sobre a diáspora quilombola vivida pelos remanescentes herdeiros de Dona Balbina, a seção 1.2.3 *Resíduo pós-colonial*, do primeiro capítulo, ilustra com exatidão o que a aluna Rhay não pode falar em sala.

A questão quilombola no Distrito de Entre Rios é um conflito longe de terminar, o que se pode observar é que existem duas versões sobre a história, a aluna Rhay e o outros três alunos que vivem na comunidade Paiol de Telha são exemplo dessa divisão. Eles não são quilombolas e parecem não saber o que é ser um, mesmo vivendo em um quilombo, como mostrei no início desta seção.

O livro *Turismo e Sustentabilidade em comunidade quilombola*”, publicado em 2011, é um estudo sobre as possibilidades turísticas no quilombola Paiol de Telha. Nele os autores afirmam que a realidade do Paiol de Telha é uma realidade de resistência e de lutas, “lutam pela sobrevivência material, pela terra, pela afirmação étnica”. Mesmo tendo o seu reconhecimento como remanescentes quilombolas em 2003, “ainda falta o reconhecimento do seu território e no plano das relações cotidianas, a valorização da sua cultura e o rompimento das discriminações ainda persistentes” (ANDRADE, OLIVEIRA e MAGANHOTTO, 2011, p. 12).

De acordo com as afirmações trazidas por Andrade, Oliveira e Maganhotto (2011), é possível vislumbrar as questões trazidas nesta seção por outra perspectiva, a perspectiva de pesquisadores que, em outras instâncias, constataram o que alunos também nos mostraram em sala de aula. O conflituoso cenário sem o devido reconhecimento territorial que é a comunidade Paiol de Telha atualmente, a briga judicial pela retomada das terras originais, onde encontra-se a Cooperativa Agrária e representada pelos suábios, que alegam não ter nenhuma irregularidade nessa situação que tarda em findar-se.

A próxima seção destina-se a compreender algumas atitudes da professora no trato das questões de raça e etnia e também busca compreender como as questões étnico-raciais ainda estão silenciadas nas salas de aula de língua inglesa.

4.4 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS À DERIVA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: NAS ONDAS DO LETRAMENTO CRÍTICO

Professora, qual é a minha cor? (Diário de Campo. 03/05/12).

As transcrições das observações feitas em sala de aula nos levam a compreender a importância da escola na formação das várias identidades que ali se encontram. No nosso contexto específico, a escola se mostra como um espaço silenciador das várias etnias encontradas nela, espaço riquíssimo de debate e fonte infindável de saber como veremos a seguir.

Logo no primeiro dia de minha entrada em sala de aula, dia 03 de maio de 2012, sou apresentada aos tripulantes do Atlântico Negro Paiol. A aula foi destinada à explanação da pesquisa e da minha presença em sala. A mesma aula foi cedida para a aplicação dos questionários e explanação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Ver Apêndice B). Já na aplicação dos questionários, os alunos mostraram dúvidas na hora de preencher a sua cor, pedindo ajuda à professora, como mostra as transcrições a seguir. Os nomes fictícios dos alunos não serão usados nessa transcrição, pois os questionários ainda estavam sendo preenchidos, optei por chamá-los de “Aluno 01” e “Aluno 02”:

- Aluno: *Professora, eu sou pardo né? (Aluno 01).*

- Professora: *Sim, você é pardo.*

- Aluno: *Professora, qual é a minha cor? (Aluno 02. Diário de Campo. 03/05/12).*

Essa problemática em denominar sua cor já foi apontada em outras pesquisas etnográficas como um assunto complexo, um exemplo é a dissertação de mestrado de Susana Aparecida Ferreira (2011), já mencionada neste trabalho. Ferreira afirma que a maioria dos alunos entrevistados mostrou dificuldade em se autot classificar segundo a sua cor de pele. O motivo apontado pela autora se dá pelo silêncio do assunto, pois não é falado em casa e em nenhum outro lugar.

Na pesquisa de Ferreira (2011, p. 87), a autora afirma que, na hora de preencher os questionários, os alunos sem saber responder a sua etnia, olhavam “para sua pele e ficavam pensando em que tonalidade se encaixariam”. Ainda segundo a autora, o IBGE, em 1976 obteve por meio de uma pesquisa, 136 variações de tonalidades de pele dos brasileiros, citando Schwarcz (1998), ela reafirma a complexidade no trato do assunto, justificando assim a dúvida dos alunos, o mesmo aconteceu também na nossa sala.

Por mais complexo que seja definir a sua própria cor, os alunos tripulantes do Atlântico Negro Paiol se denominam com três cores apenas. Devido à restrição do próprio questionário, que utiliza apenas as nomenclaturas definidas pelo IBGE – branco, preto, indígena, amarelo e pardo, a maioria dos alunos respondeu que se classificava como branco ou pardo.

A diretora, ao responder o seu questionário, também se classificou como parda, embora, como foi mencionado anteriormente, ela admita ser de ascendência afro-brasileira, a negação da cor ou etnia negra se dá pelas “representações cristalizadas sobre os significados de pertencer a esta ou aquela etnia. As características fenotípicas são acionadas estrategicamente para demarcar as fronteiras da circulação e os posicionamentos sociais para cada grupo étnico” (SOARES E BAIBICH-FARIA, 2010, p. 62). A cor negra ou a etnia negra está carregada de significados negativos referentes ao ser negro, associados a um grupo inferior, a recusa por ser negro é notória, o que fortalece o mito da democracia racial (GOMES, 2005).

Iniciamos a aula do dia 08 de maio com a professora explicando aos alunos que eu iria ministrar a atividade porque se tratava de um *rap*, ela explicou aos alunos que eu seria a pessoa mais indicada para falar do assunto, pois era eu quem havia preparado a música e eu já estava familiarizada com ela.

A Mábia é quem vai trabalhar, ela trouxe a proposta, esse projetinho é dela tá, e aí como tinha essa música, nós conversamos, eu falei assim olhe, eu não sou muito de rap. Lembra que eu perguntei pra vocês na sala? Mas como eu que a maioria gostou, e foi né, favorável, eu falei, eu não vou deixar de trabalhar com os alunos, mas como música precisa de emoção, como a música precisa de emoção né, nada melhor do quem conhece melhor e conhece o estilo da música pra passar pra vocês e daí a Mábia se prontificou a trabalhar com vocês (Professora de Língua Inglesa. Gravação de áudio. 08/05/12).

Iniciei minha aula explicando aos alunos um pouco do estilo que iríamos estudar e perguntei se eles gostavam de Hip Hop, aos poucos os alunos foram se mostrando muito interessados pela aula e também pela unidade didática, pois cada um havia recebido uma para si. Todos me ouviam e acompanhavam as explicações na sua unidade.

Eu segui explorando o exercício e pedindo para que alguns alunos lessem em voz alta o texto em inglês, separei cada fala por frase e pedi voluntários. Um aluno sentado na primeira carteira leu com muita empolgação, na sequência tive dificuldades em conseguir voluntários, pois os alunos se recusaram a ler. A professora assistia a tudo sentada ao meu lado, eu posicionada em pé, ia motivando os alunos que não queriam ler. Sem acordo, a professora fez uma intervenção pedindo para que eles lessem. Iniciou pela primeira fila os chamando pelos nomes, os primeiros leram com muita timidez e em voz baixa, quando os primeiros se recusaram a ler, ela se irritou, sem possibilidade de negociação, ela os lembrou que aquela atividade era avaliativa, que todos tinham que participar, pois no final do bimestre eles receberiam uma nota de participação, eles também tinham de me respeitar e fazer tudo o que eu pedisse, pois tudo aquilo valeria nota no final.

Seguimos a aula com a leitura forçada dos alunos e eu explicando cada parte do texto, fazendo perguntas e tentando interagir com a turma, o soar do sino nos fez perceber que 50 minutos não são insuficientes para trabalhar uma atividade completa com uma turma de 37 alunos. Despeço-me e começa um alvoroço em direção à porta.

Dia 10 de maio, Atividade 1 da Unidade Didática (Anexo 8), novamente eu ministro a atividade, pois não tive tempo suficiente de terminá-la na aula anterior. A atividade seguiu tranquilamente, os alunos ainda desconfortáveis com a minha presença, permaneceram cerca dos 50 minutos em silêncio, sem fazer perguntas. Depois da explanação do texto, com a metodologia de leitura e tradução, segui com uma atividade diferente, eu havia preparado algumas fotos dos dois integrantes da dupla “Urban Response”, Elektrodouche e Mc Quilombola para que os alunos pudessem ter uma melhor interação com o exercício proposto.

As fotos utilizadas na atividade foram salvas em *pendrive* no formato jpg, mas a TV *pendrive* não reconhecia o arquivo, o que gerou grande tumulto entre os alunos. A professora comentou das várias dificuldades em usar o aparelho, motivo o qual a impedia de utilizar recursos tecnológicos em sala. Ela disse que não domina as novas tecnologias, por isso as evita. Senti muita dificuldade em operar a famosa TV laranja também, foi fácil desenvolver

antipatia pelo recurso audiovisual. O auxiliar técnico foi chamado para me auxiliar com a TV *pendrive* e depois de uns 20 minutos, ele conseguiu me ajudar.

Encontradas as fotos, os alunos estavam todos muito curiosos, quando mostro a foto do Mc Quilombola junto com o Elektrodouche, os alunos perguntam “quem é quem?”

Mc Quilombola é o negro.(Pesquisadora)
Ah é o preto! (Aluno não identificado).
Seguida de muita risada.
 (A pesquisadora. 10/05/12)

Essa reação dos alunos de rirem ao ver a foto de uma pessoa negra se dá porque a escola (não somente a nossa escola *locus* da pesquisa, mas as escolas em geral no Brasil), trata da representação do negro como alguém fora da norma como já mencionado anteriormente. A etnia negra é vista como um grupo desajeitado, caricaturado, desenhado estrategicamente para despertar risos e deboches, são representações ou histórias contadas ao longo da vida escolar que invalidam a autoimagem da etnia negra nos espaços escolares (SOARES e BAIBICH-FARIA, 2010).

Outro momento de muita risada se deu na aula do dia 24 de maio, o dia de assistir ao vídeo proposto pela unidade didática. Antes de narrar como foi o dia do vídeo, é importante explicar a atividade do dia 22 de maio, que antecedeu o mesmo: *Warm up questions. To be answered orally before watching the video* (Questão para serem respondidas antes de assistir ao vídeo). As perguntas eram feitas em voz alta pela professora, os alunos respondiam apenas “sim” e “não”, ela repetia a resposta e pedia para que eles escrevessem suas respostas na sua unidade didática.

Azevedo (2010), Reis (2008), Santos (2011) e Silva (2009) são pesquisadores que mostraram como as questões étnico-raciais são silenciadas nas aulas de língua inglesa, essas pesquisas bem como outros inúmeros trabalhos que abordam essa temática são instrumentos valiosíssimos para fortalecimento da discussão sobre a necessidade de tocar e falar sobre esse assunto. Não diferente das aulas observadas pelos autores citados, a nossa professora de língua inglesa também não explora a questão, o que se comprova por meio da não formação pedagógica adequada oferecida pelo Estado. Quando os alunos afirmam, por exemplo, não saberem o que é um quilombola, como já foi discutido na seção 4.1.1 deste capítulo, não há

uma exploração maior no assunto.

Voltemos para a nossa aula do dia 24 de maio, dia de assistirmos ao documentário. Eu havia reservado o *datashow* da escola junto com a professora de língua inglesa uma semana antes, porém, na hora de pegar o *datashow*, ele havia sido emprestado a outro professor. Tivemos que tomar uma decisão de última hora e felizmente o auxiliar técnico se dispôs a converter o vídeo para o *pendrive*, só nos restava contar com a TV *pendrive* novamente. Devido ao longo período de espera, a professora pediu que o professor de Educação Física cedesse a sua aula, muito alvoroço, os alunos decepcionados por perderem a aula no ginásio entram em ebulição. Aos poucos se conformam e eu consigo dar o *play* no vídeo.

Como todos estão cansados e a professora se ausentou da sala, eu preciso pedir várias vezes para que os alunos fiquem em silêncio, ficou visível o não interesse por parte dos alunos no documentário *Donos da Terra*. Logo no início do vídeo, quando a primeira pessoa entrevistada, Dona Maria Sebastiana Rodrigues dos Santos, aparece narrando a história do seu avó, alguns alunos dão risada, seguido de muito tumulto, aos poucos voltam a ficar em silêncio e passam assim durante todo o documentário, sem comentários, somente alguns cochichando, os alunos mostram a apatia e a não satisfação em assistir ao filme. O aluno Condry Lucifer chega a dormir na sala. Tenho que pedir várias vezes silêncio, pois fiquei sozinha com a turma por um longo período de tempo.

Após assistirem ao documentário, as alunas Rhay e Mary vieram conversar comigo, perguntaram quem havia produzido o documentário, Rhay argumentou que elas vivem na comunidade Paiol de Telha, mas que nunca tinham ouvido falar desse vídeo. Disse também que seu pai é presidente da associação de moradores do Paiol (diferente da Associação Eleodoro, há também outra associação de moradores não quilombolas) e que lá não é lugar de quilombola, seu pai disse a ela que o lugar dos quilombolas é no acampamento da beira da estrada o qual estava retratado no vídeo. Os pais de Rhay e de Mary haviam comprado uma terra dentro do assentamento e não mantém boas relações com os quilombolas, que segundo Rhay, falando sussurrado:

são macumbeiro professora, eles enterram o nome das pessoas atrás do barracão pra fazer macumba, eu não passo naquele barracão nem por dinheiro. Deus me livre (Rhay).

*É. A gente tem que passar correndo pela frente do barracão (Mary).
(Diário de Campo. 24/06/12).*

A professora, quando questionada na entrevista se seria possível tratar das questões étnico-raciais futuramente, respondeu:

Eu . eu tenho duas, eu vejo assim de duas maneiras. A gente tem que ter um certo cuidado de não, é . tentar, no trabalhar isso, virar tipo assim, uma divisão sabe, essa, eu tenho essa preocupação. Por exemplo, um exemplo né, o sistema de cotas para negros, entende, então, se eu disser pra você que não é necessário, não, eu acho que é necessário que tenha, né, um instrumento que favoreça no sentido, mas ao falar assim pra negros, sabe, eu penso que aquilo pode dar um ... vamos usar a palavra divisão, mas às vezes, de um instrumento que pode ser pra ajudar, pode até ajudar a descriminar mais, ta, porque se você prestar atenção, o aluno, ele não sei se é por falta em casa da consciência, mas ele não gosta de se auto-afirmar que ele é negro, sabe, isso a gente sente, fica bem claro pra gente, né, então, talvez seja pelo fato em casa, alguma coisa, mas eu tenho essa preocupação, então quando eu falo assim nesse assunto, o professor tem que cuidar e falar com uma certa, assim, normalidade, né, mas não destacando e querendo separar, ou elevar uma, sabe? Entendeu? Tipo, a separar, até por causa do tema dele da cultura delicada que é aqui na nossa escola (Professora de língua inglesa. Entrevista em 17/04/12).

A ideia de que tratar das questões étnico-raciais ou até mesmo a de posicionar-se favorável às cotas raciais, como menciona a professora, está pautada pela percepção de que mesmo sabendo e admitindo que o assunto seja complexo, se trazido à tona, estimularia sua proliferação ou geraria a separação apontada de forma preocupante pela professora. Esse posicionamento pode ser confirmado pelo mito da democracia racial, os professores sendo complacentes com o racismo nas salas de aula estão apenas seguindo as orientações desse mito, o qual trata de anunciar o Brasil como sendo um país de todos (MUNGANGA, 2005; GOMES, 2005; BAIBICH-FARIA, 2010).

A atividade 4 da unidade didática foi uma atividade que gerou muitas reflexões na sala de aula, como já foi explicitado da seção 4.2.1 *Divisão étnico-racial no Distrito de Entre Rios: identidades separadas pelo território*. Nessa atividade, foi possível constatar que há uma divisão étnica no distrito e que também essa divisão é notória principalmente pela questão territorial.

Seguimos com o exercício 2 “Para refletir” e a professora segue explicando em voz alta, em meio a muita conversa:

Pessoal, vamos fechar aquela nossa discussão passada, né, sobre racismo . é . sobre o preconceito. Eu quero que vocês olhem na, por favor, página 08. Ei, ei, página 08. Diz assim “Para refletir”. Tudo aquilo que nós conversamos ta, e o que nós podemos fazer [...] É diz lá “Para refletir”, a letra a, olhem lá . Qual é a sua opinião então de tudo que nós vimos aqui na sala sobre o racismo . ta . pensem bem “Qual a sua opinião”, daí nós vamos perceber a opinião de vocês . e antes de vocês escreverem, quem gostaria de dar uma opinião, pode ser assim o que pensa, o que acha . é . pode ter assistido, vivido . é . ou de repente alguém viu uma situação de racismo, ou pode ser simples, quem gostaria de falar alguma coisa sobre isso?” (Professora de Língua Inglesa. Gravação de Áudio. 21/06/12).

A sala que estava muito tumultuada no início da explicação da professora, aos poucos vai ficando silenciosa, assim como as histórias sobre racismo. Ninguém quer se manifestar e a professora continua:

*“Qual a sua opinião sobre o racismo?” Tanto que nós discutimos bem, lembram? (Professora de Língua Inglesa)
Acho que é uma covardia professora (Aluno não identificado).
Covardia, olha lá a palavra covardia, por quê? (Professora de Língua Inglesa).
Porque tipo . tem gente que é racista com alguém e dependendo da pessoa ergue na bordoadada (Aluno não identificado).
Isso, ó um termo bem importante que o aluno X é . abordou, né (Professora de Língua Inglesa).
É . é . as pessoas deveriam ser tratadas iguais (Aluno não identificado).
Iguais, né (fala iguais com entonação forte). Porque não é porque de repente que alguém é um pouquinho diferente né, que você fica, vai ficar julgando a pessoa (Professora de Língua Inglesa)
Professora, tem bastante gente que julga as pessoas pela aparência, sai falando que aquela pessoa não presta, bolas de gente vê pessoas morenas e já fica falando, olha aquele nego lá. Eu não tenho preconceito (Aluna não identificada).
Certo então, uma etnia né . tem uma cor da pele como da outra, vocês acham que tem que haver respeito. Ta. Gente, agora ó, essa também é muito importante, a letra B (Professora de Língua Inglesa).
(Gravação de Áudio. 21/06/12).*

Enquanto eu observada a reação dos alunos, todos muito entusiasmados para falar sobre racismo e preconceito, a única resposta que vinha em minha mente era “é possível trabalhar as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa”, é possível e é necessário. Os alunos mostraram não querer falar sobre o assunto no início da aula, mas a professora

insistindo, conseguiu fazer falar o silêncio que me preocupava durante todo o tempo das observações.

É importante mencionar que todo o trabalho da preparação da unidade didática gerou muitas expectativas na professora de língua inglesa e em mim enquanto pesquisadora. Quando logo no início de minhas observações, constatei que as questões de raça e etnia estavam sendo silenciadas nas aulas de língua inglesa, confesso ter sentido certo desespero, pois havia muita preocupação de minha parte em responder as perguntas de pesquisa e por parte da professora em atender as minhas demandas epistêmicas.

Ao longo da pesquisa, aprendi a esperar que os dados falassem por si só, com paciência e bom acompanhamento por parte da orientação, o processo de coleta de dados me mostrou que é possível e indispensável trabalhar as questões étnico-raciais na escola, como afirma a autora Eliane Cavalleiro (2003), no seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. A autora traz como considerações substanciais a importância da elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo e o reconhecimento das diferenças na escola, fazer as pessoas falarem sobre essas questões sem receio e sem preconceito (CAVALLEIRO, 2003).

O que pude observar na interação da professora é que ainda há muito a percorrer no trato das questões de raça e etnia. Ainda em Cavalleiro (2003), há uma dificuldade muito grande em lidar com o problema étnico e ignorá-lo parece ser a melhor saída, não falar sobre é fazer com que ele desapareça do cotidiano escolar. A nossa professora de língua inglesa aceitou a minha proposta em mexer com esse assunto que estava adormecido, as discussões registradas em áudio da aula do dia 21 de junho de 2012, nos mostram um caminho inexplorado e inesgotável de possibilidades:

Você já viu alguma situação de racismo? (Professora de Língua Inglesa).

Sim (Aluno não identificado).

Então, ó isso também é muito importante. E agora sobre isso, outro aluno, quem gostaria que já viu? E tava em algum lugar, seja lá o lugar que for, né. Quem já presenciou, e ficou bem claro, não, isso é racismo? (Professora de Língua Inglesa).

Eu já vi professora (Aluno não identificado).

Então conte pra nós, vamo lá. Bem com as tuas palavras, de maneira, como você presenciou isso. Não interessa o lugar, não se preocupe, ninguém vai julgar, ninguém vai. Foi na escola? (Professora de Língua Inglesa).

Eu tava dentro do mercado (Aluno não identificado).

Então conte pra nós (Professora de Língua Inglesa).

(Gravação de Áudio. 21/06/12.).

A reação do aluno é surpreendente, primeiro ele se elege para contar a história de racismo, após a professora se mostrar muito interessada, ele simplesmente permanece em silêncio, o que gera na turma uma insatisfação e inquietação por parte de todos os colegas. A professora prossegue:

Não se preocupe. Ninguém vai fazer fofoca, nem é isso. Conte pra nós. Você não quer contar porque a pessoa é conhecida? Então invente um nome, bem isso, invente um nome, não precisa citar nome, só conte para nós o fato. Conte o milagre mas não conte o nome do santo (Professora de Língua Inglesa. Gravação de Áudio. 21/06/12).

Todos riem diante da brincadeira da professora e os colegas começam a pressionar o aluno dizendo “Vai conta logo!”, “Conta!”, a professora insiste:

Agora eu fiquei curiosa. (Professora de Língua Inglesa. Gravação de Áudio. 21/06/12.).

Não havendo resposta do aluno, que visivelmente estava acuado em falar sobre o fato que ele presenciara no mercado, a professora continua e outro aluno conta uma situação em que um homem negro pedia dinheiro e a mulher se recusando a ajudar, chama-o de vagabundo. A professora segue fazendo uma reflexão:

Olha aí, viu . é um pré conceito né, uma idéia que ela fez sem saber a situação de quem tava ali né. O ser humano por natureza . é [...] é próprio do ser humano fazer um pré-julgamento. Aí eu até fui dar uma pesquisada sobre racismo e o que é o preconceito. Primeiro você faz o que, um pré conceito daquilo e depois no fazer o ato, concretizar aquilo que você pensou . você concretiza o racismo (Professora de Língua Inglesa. Gravação de Áudio. 21/06/12.).

A autora Ferreira (2012) teve seu artigo *Educação antirracista e práticas em sala de*

aula: uma questão de formação de professores, recentemente publicado, mostra como os alunos em sala têm consciência da existência do racismo e do preconceito. Mesmo tendo consciência, é possível perceber que há insegurança por parte do aluno ao mencionar uma situação de racismo, o mesmo muda de ideia e prefere não mais falar sobre esse assunto.

O aluno não se sente seguro para falar sobre a situação de racismo, a reação da professora ao tentar confortá-lo, incentivando-o a prosseguir com sua história, coaduna com as afirmações de Cavalleiro (2003), ao mencionar que há uma omissão por parte da escola na hora de tomar providências com relação ao racismo, a autora chama essa situação de “aprendizagem do silêncio”, pois o professor e a escola nada podem fazer para mudar a situação de racismo ou preconceito. O aluno sentindo-se inseguro sabe que a escola e a professora nada podem fazer e prefere silenciá-la (CAVALLEIRO, 2003, p. 52).

Outro fato importante para ser analisado está na concepção sobre preconceito, como sendo “natural” ou inerente ao ser humano. A autora Vera Neusa Lopes afirma que a “sociedade brasileira é preconceituosa e discriminadora em relação a sua população”, e ressalta a importância em insistir nesse assunto, trazê-lo à tona e tentar entender porque ainda reproduzimos esse padrão de comportamento (LOPES, 2005, p. 187).

A tentativa da professora em trazer à baila a questão do preconceito é válida, entretanto autores como Munanga (2005), Gomes (2005) e Lopes (2005) afirmam que é preciso ajudar os professores, colocando-os frente aos novos desafios e às temáticas étnico-raciais, como é a proposta desta pesquisa. Lopes (2005) elucida sobre a ideia de preconceito, racismo e discriminação:

as pessoas não herdam geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornar-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações (LOPES, 2005, p. 188).

Ainda Lopes (2005, p. 188), referindo-se ao Programa Nacional de Direitos Humanos, “considera o preconceito como atitude, fenômeno intergrupar. Dirigido a pessoas ou grupos de pessoas; é predisposição negativa contra alguém; algo sempre ruim: predisposição negativa, hostil, frente a outro ser humano [...]”. A autora ainda salienta a

importância do papel da escola no trato de temáticas como as questões étnico-raciais, a escola precisa estar comprometida com a mudança dentro da qual as transformações devam ocorrer de modo planejado e organizado. A teoria do *Letramento Crítico* é o caminho proposto neste trabalho para dar início às mudanças pleiteadas nessa jornada (JORDÃO, 2007; PENNYCOOK, 1998; LANKSHEAR E KNOBEL, 1997; STREET, 1995; MCLAREN E LANKSHEAR, 1993; FAIRCLOUGH, 1989; MOITA LOPES, 2002; FERREIRA 2006).

Enquanto pesquisadora, não foi tarefa fácil assumir o papel como professora na aplicação da unidade didática, havia a preocupação em observar as discussões dos alunos e tentar não induzi-los nas respostas. Os alunos se motivaram com a minha presença devido ao fato de eu ser muito jovem e também por conduzir as atividades com empolgação, uma vez que meu público era adolescente, acredito que deveria haver interação e maior sinergia possível nas aulas.

A professora ficou muito impressionada com a forma como eles me aceitaram em sala, e a constatação de que minha presença jovem influenciou no processo foi afirmação dela. Enquanto eu me via em pé na frente daqueles 37 alunos, as teorias do *Letramento Crítico* passavam pela minha mente. Sempre acreditando e repetindo comigo mesma “É possível! É possível!” É possível e os alunos esperam isso do professor: que ele acredite também ser possível uma transformação social por meio da escola. Talvez esse seja o papel principal do professor, acreditar na sua prática docente.

4.5 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS SILENCIADAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: IÇANDO VELAS A PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Então o tema, até me ajudou, pra mim como professora . é . vendo que agora eles vão conhecendo melhor sobre o preconceito né, eles vão ter mais facilidade no relacionamento entre nossos alunos brasileiros, quilombolas e com a etnia alemã que ta muito presente no nosso contexto escolar, onde o nosso colégio está inserido (Professora de língua inglesa. Entrevista em 03/08/12).

A discussão trazida para esta seção se dá pela importância da formação dos professores de língua inglesa (e não só de língua inglesa), como já discutido nas seções anteriores deste trabalho. A escola é um espaço onde é possível serem fomentadas reflexões

acerca da pluralidade cultural, da diferença e da desigualdade social, dessa forma, propõem-se uma formação adequada, capaz de auxiliar os professores nesse processo.

Vamos conhecer melhor nossa professora de língua inglesa, que gentilmente nos cedeu o seu espaço de sala de aula. Delinearei características identitárias da professora de língua inglesa em questão, a fim de oferecer um panorama mais detalhado sobre a sua formação, sua concepção sobre o que é ser docente e alguns de seus posicionamentos ideológicos para a constituição de sua identidade profissional (HALL, 2006; MOITA LOPES, 2002; FAIRCLOUGH, 1989; SIQUEIRA, 2005; KALVA, 2012; FERREIRA, 2012).

A professora vive em Guarapuava, possui duas graduações, uma em Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa e outra em Serviço Social, ambas pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Segundo dados do questionário, ela possui mais de 46 anos, sua etnia é parda, mesmo ela tendo cabelos loiros. Em conversa informal, ela comentou que sua ascendência é de italianos e mostrou certa dificuldade em preencher esses dados no questionário, como foi explicitado na primeira seção deste capítulo.

A professora foi indagada sobre o motivo pelo qual escolheu trabalhar na escola Dom Pedro I e respondeu:

Escolhi, isso que é uma coisa boa. Eu sempre digo assim Mabilia, eu poderia, né, no segundo ano já ter voltado para Guarapuava, mas assim, pela diversidade cultural deles, sabe, é, assim, uma coisa que chama a tua atenção, sabe? Porque aqui tem, a gente tem muito o que aprender com eles, então esse é motivo, né. Mas assim, de livre espontânea e de coração também (Professora de língua inglesa. Entrevista em 17/04/12).

Como já mencionado ao longo deste trabalho, o Distrito de Entre Rios chama muito a atenção pela sua arquitetura europeia, as mansões em estilo europeu e as placas da cidade escritas em português e alemão. Há cachoeiras maravilhosas dentro das colônias, os alemães possuem hospital e escola próprios, privados. O centro da cidade na Colônia Vitória é uma viagem à Alemanha (dados registrado em diário de campo durante o período de observações). Na escola Dom Pedro I, no entanto, os alunos não são descendentes de alemães e eles não vivem nas mansões do distrito, o que pode ser observado na escola.

A professora está ciente de que o conhecimento é uma troca mútua entre o educador

e os alunos, a sala de aula é um espaço de troca de discursos e formação de identidades, onde o professor aprende e interage com diversas realidades. Assim, alunos e professores disputam e desfrutam do universo fragmentado e multifacetado que é a sala de aula (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1998; LANKSHEAR e KNOBEL, 1997).

O que significa ser professor de inglês para a nossa professora em questão?

Então, a primeira coisa que eu procuro mostrar pra eles, né, do inglês, porque muitos deles não gostam, sabe, o aluno no geral de cada sala, se você for fazer uma pesquisa, uns quatro alunos gostam de inglês, no geral eles não gostam, tá. Aí então, o que que eu procuro mostrar pra eles: que quando você não consegue nenhum entendimento assim, to te dando um exemplo bem chucro, quando você tem um inimigo que você não consegue vencê-lo, o que é que você faz? Você procura saber tudo dele. Né, esse inimigo que eu to usando no sentido figurado, por exemplo, todo mundo fala Ah! Os Estados Unidos dominam, né, a economia, hoje não tanto, mas quantos anos a gente teve isso, né. Então pra você poder conhecer porque que eles dominam, você tem que conhecer a cultura, né, e principalmente a própria língua. Então, um dos meus motivos, que sempre me chamou a atenção, e sempre desde pequeninha, Ah os americanos, né?! Aquela coisa, desde criança, então, por que que o meu interesse maior, se eles dominam, se eles são dominantes, por quê? Mas pra eu saber por quê, a primeira coisa que achei interessante é conhecer a língua (Professora de língua inglesa. Entrevista em 17/04/12).

A motivação que levou a professora a estudar inglês foi tentar compreender o porquê de os Estados Unidos dominarem outras culturas. Kalva (2012) aponta a ideia de pensar no ensino-aprendizado de inglês associado à cultura americana como um fenômeno disseminado por meio de discursos que podem ser visto através de músicas, filmes, da cultura jovem e até nos livros didáticos.

É papel do professor estimular os alunos a compreenderem esses discursos e a refletirem sobre suas percepções, mostrando aos alunos que existe de fato uma dominação econômica, mas também ideológica de alguns países falantes de língua inglesa. Além disso, mostrar aos alunos que há outros países falantes da língua e outras culturas ainda invisibilizadas nas aulas de língua inglesa como é uma meta para o ensino crítico de inglês. É uma tarefa prazerosa e reflexiva e é possível, se partir de uma formação pedagógica constante dos professores de línguas (MOITA LOPES, 2006; SIQUEIRA, 2005; KALVA, 2012).

Pensar em um ensino de língua inglesa que satisfaça as demandas identitárias e sociais dos nossos alunos é uma missão árdua. A professora de língua inglesa afirma que não

havia ainda trabalhado as questões de raça e etnia nas suas aulas, na entrevista ela elucida:

Preparado aula, trabalhado durante a aula não. A não ser assim, quando surgia, por exemplo, um apelido, uma coisa assim, ou uma ocorrência durante as aulas, sabe. Não vou dizer que eu nunca tratei o assunto, mas não que fosse assim preparado especificamente, sabe (Professora de língua inglesa. Entrevista em 03/08/12).

Ferreira (2012), citando Webb (2001, p. 251), afirma que é um longo caminho ajudar os professores a compreenderem como suas práticas pedagógicas podem ser melhoradas, mais ajustadas para atender a todos os alunos no trato das questões étnico-raciais. Esse é o caso que nos aponta a professora, dizendo que não havia preparado aulas específicas para tratar da temática.

Os dados desabrochados nesta pesquisa apontam, felizmente, que novas rotas são possíveis. A professora entusiasmada me contagia com suas novas descobertas:

O que eu achei super interessante e o que eu senti assim, com referência ao preconceito, é saber, claro, que ele existe, não era assim uma novidade, mas eu não imaginava, que ele fosse assim . é . com tanta, se manifestar e que eles tivessem essa convivência com tanta frequência, que na nossa comunidade escolar fosse uma coisa assim tão presente e até pra eu mesmo, foi surpresa, é aquela manifestação dos alunos, né . e . principalmente, o teu estágio, eu achei assim que favoreceu muito, pra uma reflexão . é . serviu muito, não trazendo respostas, coisas prontas, mas porque, provocou eles, então fez assim tipo de uma provocação que cada um aí de acordo também com o seu conhecimento, eles vão poder, eles têm mais assim embasamento agora para eles poderem trabalhar na cabecinha deles esse assunto (Professora de língua inglesa. Entrevista em 03/08/12).

É importante frisar que o fato de a professora não ter trabalhado as questões étnico-raciais de forma planejada e reflexiva em suas aulas anteriormente não é culpa da mesma e tampouco é minha intenção criticá-la neste trabalho, de forma alguma, ao contrário. O que esta pesquisa mostrou é um fato já comprovado por outras pesquisas que abordam a mesma temática.

Os cursos de formação docente, as secretarias estaduais e municipais de ensino é que não estão dando subsídios teóricos suficientes para os professores da rede pública de ensino.

Ao mesmo tempo, em que considero a Lei 10.639/03, as DCNs para as Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2012) e os esforços por parte do Governo Federal nas Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), além dos (NEABs) Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, como grandes marcos na história do Brasil para o trato das questões étnico-raciais (FERREIRA, 2012).

Freitas e Pessoa (2012, p. 152) são enfáticos ao falarem sobre o papel dos professores de línguas estrangeiras, os quais, a partir de uma consciência crítica, precisam “questionar o significado e o efeito das suas ações, do seu conhecimento e da própria língua(gem) em âmbito social”. Não só no ensino de língua inglesa, mas é preciso fazer uma relação entre todas as disciplinas do currículo escolar, pois todas têm a função da formação de cidadãos críticos capazes de agir para a sua transformação social (MCLAREN e LANKSHEAR, 1993; MOITA LOPES, 2002; FERREIRA 2012; PENNYCOOK, 1998; FREITAS e PESSOA, 2012).

4.5.1 Os materiais didáticos são o mapa do tesouro para a transformação social nas aulas de língua inglesa

Então, eu vejo assim que eles têm na escola um ponto de apoio, né, os alunos, embora, como você pode perceber eles não são assim, não se manifestam com tanta facilidade, então a maneira como você trabalhou com música, eu achei assim que ajudou muito, que eles puderam se soltar e falar mais né . sobre o cotidiano deles e tudo, mas eu vejo a escola como um apoio pra eles (Professora de língua inglesa. Entrevista em 03/08/12).

Início esta reflexão com o comentário da professora de inglês sobre uma forma de trabalhar os conteúdos de maneira a atrair os alunos, como ela menciona, a música foi um estímulo para os alunos se soltarem na sala e falarem mais, pois é algo que faz parte do cotidiano dos mesmos, é algo com que eles estão familiarizados.

A música faz parte da Unidade Didática, esta foi feita por mim, com auxílio de minha orientadora e ainda com sugestões da professora de inglês, que gentilmente aceitou utilizá-la em suas aulas, deixando de lado o livro de uma escola de línguas privada, material que ela utiliza com os alunos, por não se adaptar aos livros didáticos cedidos pelo Governo.

Promover uma discussão sobre o instrumento básico (e muitas vezes único) de trabalho do professor de língua estrangeira da escola pública, os livros didáticos de língua estrangeira, não é uma missão fácil. O problema se solidifica quando o professor não utiliza o material ofertado pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), por não achar o material suficiente para as suas aulas, como é o caso da nossa professora.

O PNLD tem como função a aquisição e a distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos de escolas públicas, assegurando que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) seja efetivada e a qualidade do livro didático esteja de acordo com as propostas educacionais previstas nos PCNs. Os livros de língua inglesa adotados pela escola são os da série Links, foram os últimos livros distribuídos pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) aos professores da Rede Pública.

Como já fora exposto neste trabalho, vivemos em uma sociedade em que predomina o mito da democracia racial, tal mito é reforçado segundo dados onde o número de alunos negros que desistem da escola é maior que o número de alunos brancos, por diversos motivos: sociais, econômicos, geográficos. O fato é que ainda vivemos o racismo na escola, e os instrumentos de trabalho do professor nem sempre colaboram (FERREIRA, 2006; CAVALLEIRO, 2003; SOARES e BAIBICH-FARIA, 2010).

Os materiais didáticos são um exemplo da divisão étnica e do racismo velado na escola, muitos livros têm uma postura preconceituosa, machista, fascista e especista – em especial os materiais de Inglês. Esses são marcados pela ideia de homogeneidade e pela valorização da cultura estadunidense ou inglesa, nesse sentido, o material, na maioria das vezes, desvaloriza uma cultura em detrimento de outra (MOITA LOPES, 2002, KALVA, 2012).

Pela carência de material, a prática pedagógica do professor se restringe ao que os livros didáticos oferecem, em se tratando de ensino de línguas estrangeiras é comum os docentes utilizarem o livro como o único recurso didático (APPLE, 1991). Os documentos oficiais orientam para a quebra das noções de verdade que foram ensinadas ao longo dos anos na escola brasileira, mas como já discutimos, sem a formação de professores adequada, a história do sujeito negro e o processo de colonização no Brasil disponíveis nos livros didáticos ainda são postulados positivistas decorados ano após anos pelos alunos das escolas públicas (PARÉ, OLIVEIRA e VELLOSO, 2007).

Nesse sentido, Soares e Baibich-Faria (2010, p. 62) afirmam que os recursos

didático-pedagógicos destinados às crianças utilizam-se de imagens e da própria linguagem “representações cristalizadas sobre os significados de pertencer a esta ou aquela etnia. As características fenotípicas são acionadas estrategicamente para demarcar as fronteiras da circulação e os posicionamentos sociais para cada grupo étnico”. O que torna os materiais didáticos um espelho para os alunos, possibilitando que eles se reconheçam nos materiais, dessa forma, estes podem contribuir tanto para a afirmação da sua identidade, quanto para a “fragilização” e o seu “esfacelamento identitário”.

Afinal a escola é reprodutora de significados, é onde os alunos constroem suas verdades a partir das “verdades absolutas” vindas dos professores e dos livros (MUNANGA, 2005, p. 12). Nesse sentido, o que podemos notar a partir das observações em sala é que materiais como as sequências didáticas elaboradas para fins de enfrentamento das injustiças no cotidiano escolar são mapas do tesouro, como sugere o título desta seção, para orientar os professores em práticas pedagógicas mais críticas.

Durante as observações de sala e a aplicação da unidade didática no período de dois meses, nas aulas de língua inglesa, foi possível observar que ainda há uma dicotomia entre o que fica estabelecido oficialmente pelos documentos e o que se tem na prática de sala, uma vez que os professores ainda silenciam situações de racismo e preferem abrandar o assunto quando esse vem à tona (FERREIRA, 2012).

Munganga (2005) aponta a convivência do professor com relação às situações de preconceito e racismo como o mal maior dentro da escola. Devido a sua 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, como mostrou a própria professora de inglês na seção anterior, quando da sua surpresa quanto à reação dos alunos. O professor pode ser capaz de mostrar aos alunos a riqueza cultural em se conviver na diversidade.

Para tanto, os materiais didáticos também são instrumentos nessa caminhada. E entendamos materiais não somente o livro didático, mas os gêneros de um modo geral. Para Marcuschi (2003, p. 04, grifos do autor), gêneros textuais são definidos da seguinte maneira:

trata-se de textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Os gêneros constituem uma listagem aberta,

são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações tais como: *sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, e-mail, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Trago brevemente a discussão sobre gêneros textuais para esta reflexão, pois a professora se mostrou muito entusiasmada em trabalhar metodologias condizentes com as realidades dos alunos, eles próprios em sala, ao receberem suas unidades didáticas, mostraram-se interessados pelos exercícios, tendo respondido a todos seguindo as orientações da professora.

Finalizo esta seção e também tento arrematar o final desta reflexão acerca dos materiais didáticos, pensando nos gêneros escolares, como partes integrantes da escola, elementos reais na vida escolar. Segundo Schneuwly e Dolz (1999), os gêneros escolares sempre existiram na escola e são parte integrante das práticas de letramento.

A escola representada pelo professor, esse na sua missão de ensinar os alunos a lerem, escreverem e a falarem, sempre estiveram em contato com os gêneros, pois toda as formas de comunicação se materializam por meio da linguagem. A questão crucial nessa abordagem centraliza-se em uma concepção mais ampla sobre os gêneros, que deixam de ser instrumentos para a comunicação apenas e passam a serem instrumentos de ensino/aprendizagem, com vistas à mudança social e combate as injustiças (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999).

O papel do professor de língua inglesa fica evidenciado quando esse se utiliza do ensino crítico de língua inglesa. O professor ao utilizar materiais com posturas hegemônicas, racistas, machistas, especistas e homofóbicas, precisa estar atento e levar os alunos a desconstrução de tais posicionamentos. Conduzir os alunos à reflexão sobre suas identidades, seu contexto social e sua condição socioeconômica são caminhos a serem trilhados pelo professor de língua inglesa. Com o auxílio dos materiais didáticos, é possível quebrar noções de verdade, problematizar e desconstruir discursos hegemônicos (APPLE, 2002; PENYCOOK, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim de nossa jornada e o nosso Atlântico Negro Paiol nos descortina algumas respostas, desabrochadas durante essa longa viagem, pelos mares das aulas de língua inglesa.

A primeira pergunta que orientou o navegar dessa pesquisa foi: “Como são conduzidas as questões étnico-raciais nas aulas de Língua Inglesa?”, os dados evidenciam que as questões étnico-raciais estão silenciadas nas aulas de LI, os alunos mostraram dificuldades em definir sua etnia e sua cor. Os alunos também demonstraram não saber o que é um quilombola e desconhecem a história da comunidade Paiol de Telha, visto que a escola atende alunos que vivem no quilombo e alunos quilombolas.

O silenciamento das questões étnico-raciais nas aulas de língua inglesa ainda é um desafio para os professores e um tabu para a escola. É possível perceber também a necessidade em discutir a questão das identidades sociais nas aulas de inglês, pois os alunos não conhecem seu local social, sua história e sua importância cultural. Dessa forma, como descrito nas seções 4.2, 4.3 e 4.4 do capítulo 4, é preciso se sustentar por meio da teoria do *Letramento Crítico*, como uma alternativa no trato das demandas identitárias de nossos alunos.

A segunda pergunta de pesquisa “Como a professora encaminha as atividades em sala de aula?” evidenciou que a professora não utiliza o material cedido pelo governo e que a mesma tratava das questões étnico-raciais de forma abrangente. Após a aplicação da unidade didática, ela se mostrou muito contente com a proposta de trabalhar com os gêneros textuais da forma sugerida, até então, desconhecida por ela. Os materiais didáticos são uma resposta e um farol para orientar práticas pedagógicas mais reflexivas e críticas na escola.

Questionou-se ainda “Como as identidades sociais de raça são negociadas nas aulas de LI?” E a partir desse questionamento, viajamos por uma imensa divisão territorial descortinada durante as discussões de sala. Foi constatado que há uma identidade hegemônica, eurocêntrica (literalmente) e dominante: a identidade alemã. Essa é a identidade por meio da qual nossos alunos têm sido sufocados e feitos de sublime escravo, reproduzindo discursos e comportamentos aprendidos com seus pais, professores, funcionários da escola e trabalhadores que vivem na Vila dos Brasileiros, como se não houvesse alternativa, a não ser

viver subalterno a essa identidade tão poderosa que os rodeia.

Por fim, questionou-se “Qual é o papel do professor de língua inglesa no processo de formação identitária dos alunos?”. É preciso também pensar na formação pedagógica dos professores de língua inglesa que parecem ainda não conhecer o poder que têm em mãos – a língua. Os dados mostraram que, após o uso da unidade didática, a professora se mostrou motivada a dar continuidade em novas metodologias de ensino e mostrou compreender o ensino crítico de língua inglesa como uma oportunidade de problematizar e refletir sobre as questões étnico-raciais em sala.

A professora afirmou ser possível trabalhar as questões étnico-raciais de forma sistematizada e inserir essa temática nos conteúdos programáticos durante o ano letivo, esse dado aparentemente comprova as teorias estudadas no processo de reflexão teórica e coloca-se como um incentivo para o despontar de mais pesquisas que demonstrem a importância do papel do professor de língua inglesa na formação identitária dos alunos.

Como retorno à comunidade Paiol de Telha e à escola Dom Pedro I, foi realizada com a autorização da diretora e com o auxílio da professora de língua inglesa, uma feira expositiva no dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra. As autobiografias dos alunos foram expostas, o documentário *Donos da Terra* foi exibido para os alunos da escola, falamos a respeito dos quilombolas que vivem na Comunidade Paiol de Telha e da sua importância para o Distrito de Entre Rios. Outras turmas também participaram da feira com outras atividades relacionadas às questões étnico-raciais.

É possível constatar que carregamos traços do pensamento racista e arbitrário que nos rodeiam desde a infância e representamos isso – mesmo que implicitamente em nosso discurso. Como educadores precisamos refletir sobre nossas práticas sociais e antagonizar resquícios dessas percepções e preconceitos vivenciados ao longo de nossas vidas, mudando os significados que orientam nossas práticas 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”, segundo o qual fica estabelecida uma convivência harmoniosa entre brancos, negros, indígenas, entre outros grupos de outras etnias. Esse discurso está enraizado e faz-se presente principalmente na escola, é comum professores justificarem atitudes preconceituosas através de outras atitudes de convivência. Muitas vezes porque os próprios professores não sabem como tratar das questões da diversidade, ou muitas vezes essa convivência se dá pela complacência do

professor com relação à situação de racismo (GOMES, 2005).

Refletindo sobre o meu papel como participante na pesquisa, pude perceber não só como pesquisadora, mas também nos dois momentos quando atuei como professora, que as questões de raça e etnia são demandas urgentes a serem trabalhadas nas aulas de LI. Aparentemente os alunos estão esperando o despertar dos professores para um ensino que realmente faça sentido para as suas vidas e que possa ser capaz de combater as desigualdades sociais.

O maior espanto para mim, com certeza, foi quando percebi que os 37 alunos desconheciam a história dos quilombolas, mesmo mantendo relações próximas com eles, devido aos alunos que vivem no quilombo e aos alunos quilombolas estudarem na escola. A diferença étnica entre os alemães e os alunos chamados de “brasileiros” é algo muito marcante também e só comprova quão rico é o contexto em que essa pesquisa se desabrochou.

A teoria do letramento crítico possibilita uma reflexão acerca das resistências formadas na escola em torno das questões de identidade e território discutidas nesse trabalho. Os alunos resistem à identidade hegemônica (alemã), criando mecanismos próprios, subjetivos, de identificação. Dessa forma, esperamos 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 contribuir para que mais pesquisas acerca da temática sejam desenvolvidas, sempre com um cunho social e humanista, visto que o país precisa caminhar para um cenário de combate efetivo às injustiças sociais. Espera-se que não apenas as comunidades de remanescentes quilombolas possam ganhar notoriedade no contexto atual, mas que todos os grupos considerados minoritários recebam a devida representação e relevância social e que a academia desempenhe seu papel de auxiliadora no processo de disseminação do conhecimento a fim de contribuir para esse processo.

Deixo como sugestão para pesquisas futuras a possibilidade de refletir sobre o Distrito de Entre Rios, rico campo de investigação e seus alunos diversificados, além da Comunidade Invernada Paiol de Telha. Precisamos de autores com olhares sensíveis e persistência na pesquisa, há muitos tesouros escondidos nesses mares pouco navegados!

Pesquisas sobre as questões identitárias no Distrito, no Quilombo e em outras comunidades mostram-se como demandas urgentes. Refletir sobre as questões étnico-raciais na educação do campo também foi um dado que se mostrou importante e urgente na trajetória da pesquisa. Continuar com pesquisas sobre a formação de professores de línguas estrangeiras caracteriza-se como uma lacuna gigantesca no ensino público e demanda ser investigada continuamente.

REFERÊNCIAS

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

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

ANDRADE, Aparecido Ribeiro de; OLIVEIRA, Oseias de; MAGANHOTTO, Ronaldo Ferreira. **Turismo e sustentabilidade em comunidade quilombola**. Guarapuava: UNICENTRO, 2011.

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.

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

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

BONICCI, Thomas. **Conceitos-chave da teoria pós-colonial**. Eduem: Maringá, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, Marina Oliveira Barboza. **Representações sócio-discursivas e identitárias no espaço escolar – etnias no con(texto)**. 2011. 97. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2011.

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.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

_____. **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.

_____. Parecer nº CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**.

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

CANAGARAJAH, Suresh. **Negotiating the Local in English as a Língua Franca**. In: Annual Review of Applied Linguistics 26, 1997-218. Cambridge University Press, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

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

CORACINI, Maria. José. Rodrigues. Faria. (Org.) **Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

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).

DAVID, Nunan. **Research methods in language learning**. Cambridge University Press: Cambridge Language Teaching Library, 1992.

ELFES, Albert. **Suábios no Paraná**. Curitiba. Banco Lar Brasileiro S.A., 1971.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FERREIRA, Aparecida de 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.

Disponível em:
<http://www.aparecidadejesusferreira.com/site/index.phppagina=painel/dados/listardados&id=7>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. **Histórias de Professores de Línguas e Experiências com o racismo:** Uma Reflexão para a Formação de Professores. Espéculo Revista de Estudios Literarios. Universidad Complutense de Madrid, n.42, julio-octubre. 2009. Revista Digital Cuatrimestral. Disponível em:
<http://www.aparecidadejesusferreira.com/site/index.phppagina=painel/dados/listardados&id=7>. Acesso em: 20 ago. 2010.

_____. **Addressing race/ethnicity in brazilian schools:** a critical race theory perspective. Create Space: Seatle, WA – USA. 2011.

_____. **Educação antirracista e práticas em sala de aula:** uma questão de formação de professores. Revista Educ. Públ. Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, maio/ago. 2012

_____. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade:** práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

FERREIRA, Susana Aparecida. **Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola:** vozes de professores e alunos/as. 2011. 109. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Paraná (UNIOESTE): Cascavel, 2011.

FLORENTINO, Manolo Garcia. **Em costas negras:** uma história do trafico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FREITAS, Marco Túlio de Urzêda; PESSOA, Rosane Rocha. Gênero, sexualidade e ensino crítico de línguas estrangeiras: intersecções com a formação de professores/as. In: FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GHEDINI, Cecília Maria. Novas relações de escolarização no campo: diversidade que desafia a reflexão e investigação. In: MARQUES, Sônia Maria dos Santos. [et.al.]. **Conhecimentos, (re)construções e práticas pedagógicas.** Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2009.

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

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 3ª ed. – São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4º ed. São Paulo. Atlas, 2009.

GILROY, Paul. **O atlântico negro:** modernidade e dupla consciência. São Paulo. Ed.34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

_____. Diaspora and the detours of identity. In: WOODWARD, Kathryn. **Identity and difference.** The Open University: London, 1997.

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 JÚNIOR, Jackson. [et.al.] (orgs). **Paraná Negro**. Fotografia e pesquisa história: Grupo de trabalho Clóvis Moura. Curitiba: UFPR/PROEC, 2008.

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 nº10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação. 216 p. 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guarareira Lopes Louro – 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTUNG, Mirian. Furtado. **O sangue e o espírito dos antepassados**: escravidão, herança e expropriação no grupo negro Invernada Paiol de Telha. Florianópolis: NUER/UFSC, 2004.

HONÓRIO, Maria Aparecida. Ensino de língua e identidades: entre o real e o imaginário. In: **IV CIEL - Ciclo de Estudos em Linguagem**, 2006, Ponta Grossa. Caderno de Resumos do IV CIEL - Ciclo de Estudos em Linguagem, 2006.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. **Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania**: um triângulo amoroso bem-sucedido. Línguas e Letras, Cascavel, v. 8. n. 14, p. 79-105, 2007.

JÚNIOR, Jackson Gomes [et al.] (orgs). **Paraná Negro**; fotografia e pesquisa histórica: Grupo Clóvis Moura. Curitiba: UFPR/PROEC, 2008. Disponível em <http://www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/Parana_negro_atual.pdf> Acesso em 04 jun. 2012.

KALVA, Julia Margarida. **Identidade Nacional e Inglês Língua Franca**: Negociações no Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês. (Dissertação de Mestrado). Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. 168 p.

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.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1990.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Literacy, texts and difference in the electronic age. In: LANKSHEAR, Colin. **Changing Literacies**. Buckingham: Open U Press, 1997.

LIMA, Maria Batista; NERES, Ana Lúcia de Oliveira Menezes; SANTOS, Rosenilde Alves do. Identidades étnico-raciais e diversidade no cotidiano escolar. In: MARQUES, Sônia Maria dos Santos. [et.al.]. **Educação, cultura e etnia**: aportes teórico-metodológicos para a formação de professores. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2010.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOUREIRO, Stefanie Arca Garrido. **Identidade étnica em reconstrução**: a ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo na perspectiva existencial humanista. Belo Horizonte: Gráfica e editora o lutador, 2004.

MALCHER, Maria Albenize Farias. **Identidade Quilombola e Território**. Comunicações do III Fórum Mundial de Teologia e Libertação. Belém, 2009. Disponível em < <http://www.wftl.org/pdf/046.pdf>> Acesso em 12 jul. 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. (UFPE, 2003). Disponível em < <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>> Acesso em 22 mar. 2012.

MARQUES, Sônia Maria dos Santos. [et.al.]. **Conhecimentos, (re)construções e práticas pedagógicas**. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2009.

MCLAREN, Peter; LANKSHEAR, Colin. Critical literacy and the postmodern term. In: **Critical literacy, politics, praxis, and the postmodern**. New York State. University of New York Press, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (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.

_____. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOURA, Gloria. **Salto para o Futuro**: Educação Quilombola. Proposta pedagógica. Boletim 10. Junho de 2007.

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

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. 2ª ed. Brasília/ Rio: Fundação Cultural Palmares/ OR Editora, 2002.

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.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. O Inglês como Língua Internacional na prática docente. In: **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversa com especialistas. Diógenes Cândido de Almeida (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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.

SANTOS, Joelma Silva. **Raça/etnia, cultura, identidade e o professor na aplicação da Lei nº 10.639/03 e aulas de língua inglesa**: como? 2011. 182. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares**. Revista Brasileira de Educação Mai/Jun/Jul/Ago. Nº 11. 1999.

SENE, Roberto Revelino. **Caso Paiol de Telha**: uma história dos descendentes de negros escravizados frente à expropriação de terras em Guarapuava-PR. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, 2008.

SILVA, Antonio Bras da. **A situação das comunidades negras tradicionais e remanescentes de quilombos no Paraná**. Secretaria Nacional do Movimento Negro – PDT, 2010. Disponível em <<http://secretariamovimentonegropdt.blogspot.com.br/>> Acesso em 29 mai. 2012.

SILVA, Clayton Luiz da. **A divisão política do território brasileiro**: os compartimentos quilombolas no Vale do Ribeira (SP). Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, São Paulo, 2010.

_____. **Luta e resistência nos compartimentos quilombolas do Paraná**: os casos dos quilombos de Invernada Paiol de Telhas (Guarapuava/PR) e Campina dos Morenos (Turvo/PR). Relatório Técnico Final. Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. Resolução nº 78 – CONSET/SEAA/G/UNICENTRO, de setembro de 2011.

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.

SITO, Luanda Rejane Soares. **“Ali está a palavra deles”**. Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. In: **Revista Inventário**. 4. ed., jul/2005. Disponível em <<http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>> Acesso em 02 mar. 2012.

SOARES, Edimara Gonçalves; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. Infâncias negras quilombolas na escola: identidade e violências sociais. In: MARQUES, Sônia Maria dos Santos. [et.al.]. **Educação, cultura e etnia: aportes teórico-metodológicos para a formação de professores**. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2010.

STREET, Brian. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

WOODWARD, Kathryn. **Identity and difference**. The Open University: London, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumentos de coleta e geração de dados

QUESTIONÁRIO

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade
Área de concentração: Estudos Linguísticos

Guarapuava, ____ de ____ de ____.

Codinome (nome que aparecerá na pesquisa): _____.

Este formulário tem como objetivo coletar dados dos participantes da pesquisa.

PROFESSORA

1. Qual é a sua idade?

- ☐ de 20 a 23 anos
- ☐ de 24 a 27 anos
- ☐ de 28 a 31 anos
- ☐ de 32 a 35 anos
- ☐ de 36 a 39 anos
- ☐ de 40 a 42 anos
- ☐ de 43 a 46 anos
- ☐ acima de 46 anos.

2. A qual grupo étnico você pertence? (Segundo as nomenclaturas do IBGE)

- ☐ preto ☐ branco ☐ amarelo ☐ indígena ☐ pardo

3. Você se considera um(a) quilombola? Justifique sua resposta:

- ☐ Sim
☐ Não

R.: _____

4. Quanto ao sexo, você se classifica como:

- ☐ masculino
☐ feminino

5. Há quanto tempo você atua nesta escola no ensino de Língua Inglesa?

- | | |
|---|---|
| ☐ de 0 a 2 anos | ☐ de 11 a 20 anos |
| ☐ de 3 a 5 anos | ☐ mais de 21 anos. |
| ☐ de 6 a 10 anos | |

6. Há quanto tempo atua como docente?

- | | |
|---|---|
| ☐ de 0 a 2 anos | ☐ de 11 a 20 anos |
| ☐ de 3 a 5 anos | ☐ mais de 21 anos. |
| ☐ de 6 a 10 anos | |

7. Sobre sua formação profissional:

- | | |
|--|---|
| ☐ possui graduação | ☐ possui doutorado |
| ☐ possui especialização | ☐ cursos de formação continuada. |
| ☐ possui mestrado | |

8. Sobre a(s) instituição(ões) em que você estudou (graduação e especialização):

- ☐ Estudou sempre em instituição pública
- ☐ Estudou sempre em instituição privada
- ☐ Estudou um tempo em cada instituição.

9. Você conhece o projeto político pedagógico da sua escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não.

QUESTIONÁRIO

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade
Área de concentração: Estudos Linguísticos

Guarapuava, ____ de _____ de _____.

Codinome (nome que aparecerá na pesquisa): _____.

Este formulário tem como objetivo coletar dados dos participantes da pesquisa.

DIRETORA

1. Qual é a sua idade?

- ☐ de 20 a 23 anos
- ☐ de 24 a 27 anos
- ☐ de 28 a 31 anos
- ☐ de 32 a 35 anos
- ☐ de 36 a 39 anos
- ☐ de 40 a 42 anos
- ☐ de 43 a 46 anos
- ☐ acima de 46 anos.

2. A qual grupo étnico você pertence? (Segundo as nomenclaturas do IBGE)

- ☐ preto ☐ branco ☐ amarelo ☐ indígena ☐ pardo

3. Você se considera um(a) quilombola? Justifique sua resposta:

- ☐ Sim
☐ Não

R.: _____

4. Quanto ao sexo, você se classifica como:

- ☐ masculino
☐ feminino

5. Há quanto tempo você atua nesta escola como diretora?

- | | |
|---|---|
| ☐ de 0 a 2 anos | ☐ de 11 a 20 anos |
| ☐ de 3 a 5 anos | ☐ mais de 21 anos. |
| ☐ de 6 a 10 anos | |

6. Há quanto tempo trabalha na escola?

- | | |
|---|---|
| ☐ de 0 a 2 anos | ☐ de 11 a 20 anos |
| ☐ de 3 a 5 anos | ☐ mais de 21 anos. |
| ☐ de 6 a 10 anos | |

7. Sobre sua formação profissional:

- | | |
|--|---|
| ☐ possui graduação | ☐ possui doutorado |
| ☐ possui especialização | ☐ cursos de formação continuada. |
| ☐ possui mestrado | |

8. Sobre a(s) instituição(ões) em que você estudou (graduação e especialização):

- ☐ Estudou sempre em instituição pública
- ☐ Estudou sempre em instituição privada
- ☐ Estudou um tempo em cada instituição.

9. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não.

QUESTIONÁRIO

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade
Área de concentração: Estudos Linguísticos

Guarapuava, ____ de _____ de _____.

Codinome (nome que aparecerá na pesquisa): _____.

Este formulário tem como objetivo coletar dados dos participantes da pesquisa.

ALUNOS

1. Qual é a sua idade?

- ☐ de 12 a 14 anos
- ☐ de 15 a 17 anos
- ☐ de 18 a 20 anos
- ☐ de 21 a 23 anos
- ☐ acima de 23 anos.

2. A qual grupo étnico você pertence? (Segundo as nomenclaturas do IBGE)

- ☐ preto ☐ branco ☐ amarelo ☐ indígena ☐ pardo

3. Você se considera um(a) quilombola? Justifique sua resposta:

- ☐ Sim
- ☐ Não

R.: _____

4. Quanto ao sexo, você se classifica como:

- ☐ masculino
- ☐ feminino

5. Há quanto tempo você estuda nesta escola?

- ☐ de 0 a 2 anos
- ☐ de 3 a 4 anos
- ☐ de 5 a 6 anos
- ☐ sempre estudou nesta escola.

6. Sobre a escola em que você estuda ou estudou:

- ☐ Estudou sempre em escola pública
- ☐ Estudou um tempo em escola privada e agora está na escola pública.

7. Sobre seu bairro:

- ☐ Você mora no mesmo bairro em que fica sua escola
- ☐ Você mora em um bairro próximo à sua escola
- ☐ Você mora em um bairro afastado da sua escola.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade
Área de concentração: Estudos Linguísticos

Guarapuava, ____ de _____ de _____.

Codinome (nome que aparecerá na pesquisa): _____.

Esta entrevista tem como objetivo compreender como a professora de Língua Inglesa trabalha as questões de raça/etnia e identidade nas aulas de inglês.

Agradeço a sua contribuição.

12. Onde você vive?
1. Quantos cursos de pós-graduação você têm? Em qual área?
2. Você escolheu trabalhar nessa escola?
3. O que significa para você, ser um(a) professor(a) de Língua Inglesa?
4. Como você se considera como profissional de Língua Inglesa?
5. O que você entende por identidades sociais?
6. Seus alunos são racialmente diversificados? Explique o porquê de seus alunos serem (ou não) racialmente diversificados.
7. Você vê nomenclaturas circulando pela sala? Pra denominá-los?
- 8.a O que você escuta?
- 8.b E eles se classificam por nomes? Quais?
8. Então você pode afirmar se há uma divisão étnica de alemães, brasileiros, quilombolas e sem-terra?
9. Você conhece a região de Entre Rios?
10. Como é a divisão de classe aqui na região?
11. Há alemães estudando na escola?
12. Como os alunos quilombolas são vistos pelos demais alunos?
13. O que você sabe sobre o quilombo “Paiol de Telha”?

14. Você conhece os alunos oriundos do quilombo Paiol de Telha?
15. Como você percebe como os alunos do quilombo são recebidos na escola?
16. Como você conduz as aulas de inglês? Utiliza o livro didático? Com que frequência?
17. Você tem considerado a questão da diversidade étnico-racial em sua sala de aula?
 1. Se sim: O que você tem abordado?
Quais resultados você percebeu com o trabalho?
Houve diferença no comportamento dos alunos?
 2. Se não: Por que não trabalhou essas questões?
Você acha que é possível trabalhá-las futuramente?
18. Como você tem se informado a respeito dessa temática?
19. Você tem conhecimento sobre essa temática ser tratada nos PCNs e nas DCEs-LE?
20. Você se utiliza dos documentos oficiais para a preparação de suas aulas?
21. Você já participou de algum curso de formação que tratasse das questões étnico-raciais? Se não, você acha que isso seria importante para trabalhar nessa escola?
22. A direção da escola oferece algum incentivo para que essas questões sejam tratadas? De que forma?
23. O núcleo de Guarapuava oferece cursos de formação nas questões étnico-raciais?
24. Estamos no ensino público atualmente. Há dificuldades em se trabalhar temas como identidades sociais, raça e etnia no ensino público?

PERGUNTAS PARA APÓS A INTERVENÇÃO

1. Você já havia trabalhado a questão racial nas suas aulas de inglês? Se sim, como isso ocorreu?
2. Na sua opinião, qual é o papel da escola para a comunidade Paiol de Telha?

ENTREVISTA COM A DIRETORA

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade
Área de concentração: Estudos Linguísticos

Guarapuava, ____ de _____ de ____.

Codinome (nome que aparecerá na pesquisa): _____.

Esta entrevista tem como objetivo verificar como a escola, representada pela diretora, está tratando as questões de raça/etnia e identidade.

Agradeço a sua contribuição.

1. Onde você vive?
2. Quantos cursos de pós-graduação você têm? Em qual área?
3. Você escolheu trabalhar nessa escola?
4. De acordo com a SEED como a escola está caracterizada?
5. Como os professores são selecionados para trabalhar aqui? Você participa das escolhas no caso dos efetivados?
6. Você considera importante tratar das questões étnico-raciais no ambiente escolar?
7. O que você sabe sobre o quilombo “Paiol de Telha”?
8. Você conhece os alunos oriundos do quilombo Paiol de Telha? Como você percebe como os alunos do quilombo são recebidos na escola?
9. Como o estado trata das questões étnico-raciais? Ele oferece os subsídios necessários para que se realize um trabalho satisfatório?
10. Você considera importante tratar das questões étnico-raciais nas aulas de Língua Inglesa?
11. Você considera importante terem professores e funcionários que moram no Distrito de Entre Rios? Por que?
12. Você considera importante terem professores e funcionários que morem na comunidade Paiol de Telha? Por que?
13. A escola tem interesse em estar integrada com a Colônia Vitória e com o Quilombo? Como?

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Consentimento pós-informado

Eu, _____, RG _____, concordo em participar da pesquisa “Atlântico Negro Paiol: como estão sendo tratadas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa?”, e dou o meu consentimento para que sejam utilizadas para fins científicos as informações coletadas. Estou ciente dos objetivos e procedimentos a serem realizados nesta pesquisa e concordo com a divulgação dos resultados, sabendo que meus dados serão guardados em total sigilo e que poderei deixar de participar do estudo em qualquer momento sem a perda de nenhum de meus benefícios. Salienta-se que os responsáveis pela pesquisa se comprometem em manter em total sigilo a identidade dos participantes e de todos os demais requisitos éticos, de acordo com a resolução nº 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura do informante _____

Assinatura do responsável pelo informante (quando este for menor de 18 anos) _____

Assinatura do pesquisador responsável _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE C – UNIDADE DIDÁTICA

UNIDADE DIDÁTICA “YES WE ARE QUILOMBOLA!”

Gênero textual: Documentário

Objetivos:	Conhecer e valorizar as origens dos negros que vivem na Comunidade Invernada Paiol de Telha; O aluno será capaz de reconhecer as contribuições da cultura Afro-brasileira para a constituição da identidade negra na comunidade Paiol de Telha; O aluno será capaz de compreender o processo da luta dos quilombolas na Comunidade Paiol de Telha; Perceber como é entendida a identidade quilombola na sala de aula de língua inglesa;
Interdisciplinaridade com as disciplinas	

ACTIVITY 1

Warm up questions:

- a) Do you like HIP HOP?
- b) Name some HIP HOP groups that you know.
- c) É possível fazer mudança social por meio de músicas? Só por meio da música?
- d) Você conhece grupos de Hip Hop com letras políticas?
- e) Do you know the duo Urban Response?

1- Read the text below:

Urban Response are an electro/trip-hop duo formed in 2009 by Irish electro producer Elektrodouche and lyricist MC Quilombola from São Paulo. The duo's debut album entitled 'A Origem da Natureza Urbana' (The Origins of Urban Nature) came out in April 2010.

They combine a mix of varied influences from electro, dub, trip-hop, hip-hop, bass, funk and ragga with international collaborations from Spain to Nigeria, and Dublin to Rio de Janeiro. All accompanied by the expert flow of MC Quilombola.

Adapted from: <http://www.myspace.com/urbanresponse>

- 2- To know more about Elektrodouche and Mc Quilombola, visit <http://www.myspace.com/urbanresponse>

MC Quilombola, or **Rodrigo Teles** was born and raised in Sampablon a suburb of São Paulo. He describes himself as a versatile MC influenced by life around him, both the seen and the unseen. Ever since he was a child, MC Quilombola's main love has been hip-hop, but he likes to mix it up, with raggamuffin, dancehall, capoeira, samba or jungle vocals. Recently he's been experimenting with dubstep and grime also. In 2005 he moved to Ireland for six years where he met Elektrodouche. He truly sees no frontiers, and his lyrics reflect this.

Elektrodouche or **Michael Lovatt** was born in London and spent his childhood between America and Greece. He began making music in the late 80's while living in America. Inspired by synth pop, electro and EBM bands like Depeche Mode, OMD, Front242 and classic old school hip-hop. During the 90's he got heavily into the rave, acid jazz, trip hop, house, and electro scenes, putting on parties and djing around Greece. He relocated back to Ireland in 2005 and has been active in the dance scene there, releasing house and electro music under the Elektrodouche moniker.

Adapted from: http://magnatune.com/artists/urban_response

3- We are going to see excerpts of Urban Response electro/trip-hop duo's song, it's called **Samson's Dub**. Pay attention to the lyrics:

Eu não pedi pra entrar na treta
 Agora não vou sair sem ao menos uma certeza
 que a dívida se converta em reparação
 Pra que a gente não esqueça da exploração
 Hoje a cor da violência é repercussão
 De mais de 300 anos que jamais esquecerão
 Construímos castelos, impérios fortes pro inimigo
 Agradeceram com chicotes, senzalas e a herança do
 racismo
 Mas meu sangue é nobre
 A resistência não morre
 De Palmares a seus lares estamos juntos

XXXXX

Me don't wanna be that bad man That modafucker who take the life of another man In this world full of hate I wanna spread peace Sing along with me. In this world full of hate XXXX	Naia bing²⁸ me be singing every city and every corner for my sisters and my brothers nos jardins e na maloka. No for segregation. Yes for the power! Zumbi may be the there but quilombola speed fire! Speed fire! Elektrodouche, Mc Quilombola. And we doing like this: One for the love One for the nation One for the reason No segregation! XXXXX
--	---

Retirado de: <http://soundcloud.com/urbanresponse/samsons-dub>

ACTIVITY 2

Warm up questions. To be answered orally before watching the video.

- Você sabe o que é um quilombola?
- Você conhece algum quilombola?
- Qual a importância dos quilombolas na região de Entre Rios?
- Você sabe o que é um documentário?
- Por que tem esse nome?
- Quem faz um documentário?
- Onde pode ser encontrado um documentário?
- Qual o formato de um documentário? Como um documentário se apresenta?
- A quem se dirige um documentário?
- Quem participa da sua produção?
- Em que locais um documentário é veiculado?
- Você já assistiu a algum documentário? Qual?

What is a documentary?

Documentário é um gênero de filmes para cinema ou TV em que a narrativa faz afirmações ou proposições sobre o mundo histórico, que expressam a intenção de seu realizador em retratar uma realidade, o que o diferencia radicalmente do cinema de ficção, ainda que essa realidade que ele procura captar seja feita a partir de uma interpretação parcial e subjetiva. O documentário modela e interpreta os fatos com propósitos educativos ou de entretenimento. Esse tipo de filme existe desde os primórdios do cinema. Exemplos dos

28 Naia bing (ritmo originário de uma tribo da Etiópia, que serve de base do hip-hop e da batida afro-jamaicana).

Fonte: <http://geronimosantana.com/gbaianasystem.html>

primeiros documentários são os registros na Rússia sobre a revolução bolchevique em 1917 e o retrato feito sobre a vida dos esquimós nos anos 1920 pelo diretor norte-americano Robert Flaherty.

Retirado de: <<http://lazer.hsw.uol.com.br/documentario.htm>>

1- You are going to watch a documentary video called “Donos da Terra”, after watching it, we are going to do the activity below.

Você também pode assistir o documentário pelo *site youtube*, disponível em

<<http://www.youtube.com/watch?v=p3mDct8UP5o>>

After watching the video:

- a) O video mostra a história de um povo, qual povo é este?
- b) Você já conhecia essa história?
- c) Quem produziu o documentário (emissor/locutor)? Tem autor? Por quê?
- d) Quando? Tem data? Por quê?
- e) Quem é o receptor (a quem se destina)?
- f) Qual é o local de produção do documentário?
- g) Qual é o papel social do emissor do documentário?
- h) Qual é o papel/posição social do receptor/destinatário do documentário?
- i) Qual o objetivo?
- j) Qual a sua função social?
- k) Qual é o efeito que se produz sobre o destinatário?

2- Depois de assistir ao documentário, leia a biografia a seguir:

What is an autobiography?

An autobiography is the story of one's life as written by oneself. That said, many people think that their lives should be written about. Traditionally, an autobiography will detail the events of an individual's entire life. A memoir, on the other hand, may only tell the story of a finite span of time within the subject's life, and will usually focus more on the individual's memories, feelings, and experiences. Memoirs may also combine historical fact with memories of the autobiographer.

Adapted from: <http://www.wisegeek.com/what-is-an-autobiography.htm>

Do you know Black Alien?

Nomes Alternativos: Gustavo de Almeida Ribeiro
 Local de Nascimento: São Gonçalo, RJ
 País: Brasil
 Sexo: Masculino

Biografia

Black Alien, ex-integrante do Planet Hemp, é um rapper brasileiro.

Figura das mais atuantes no underground brasileiro da última década, o gonçalense (nascido em São Gonçalo e criado em Niterói) Gustavo Black Alien subiu em um palco pela primeira vez em 1993, e desde então desenvolve uma trajetória de participações com artistas como Paralamas do Sucesso, Charlie Brown Jr., Fernanda Abreu, Raimundos, Banda Black Rio, Marcelinho da Lua, entre outros.

Integrou o Planet Hemp, grupo do qual também fazia parte Marcelo D2, e fundou o grupo Reggae B, em parceria com o baixista Bi Ribeiro, dos Paralamas do Sucesso.

Black Alien lançou seu primeiro CD solo em 2004: Babylon by Gus – Vol. 1: O Ano do Macaco.

O título do CD é uma referência ao disco Babylon by Bus de Bob Marley.

Em 2006, uma versão remixada de sua conhecida "Quem Que Caguetou" foi trazida pelo DJ Fatboy Slim em seu CD Fala aí.

Em 2007, Black Alien raspou seus dreadlocks, uma mudança de visual inesperada.

Retirado de: <http://filmow.com/gustavo-black-alien-a92554/>

Now you! Agora você vai escrever a sua própria autografia! Nós queremos saber quem você é!

Para fazer a sua autobiografia siga o roteiro a seguir, se preferir:

How to write your Autobiography¹

- a) What's your name?
- b) Where were you born? (Location)
- c) When?
- d) Where did you or your family come from?
- e) When you think back on your childhood, what is your first memory?

1 Adapted from: <<http://howtowriteautobiography.com/>>

- f) What was the best thing that happened to you in your childhood?
- g) What's the most frightening thing?
- h) Do you know the history of the place where you live?
- i) What is your last name?
- j) Do you know the origin of your last name?
- k) Do you like living here? Why?

4- Com uma câmera você pode tirar fotos das coisas, pessoas ou lugares que são importantes para você. Depois você vai trazer as fotos para a sala e explicar para os colegas a razão da foto.

ACTIVITY 3

Cultural Baggage Activity²

Differences in value orientation or "cultural baggage"

When you visit another country, you take along a lot more than what is in your suitcase. You will also be carrying your "cultural baggage".

Your cultural baggage (or culture) is the collection of all the values, beliefs, concepts, and behaviors that you learned as a child and that will have a great effect on the way you see the world. Keep in mind that your cultural baggage is unique and will most certainly differ from that carried by members of your host culture.

Cultures vary in many ways; we have discussed just a few of those ways. It's important that you realize, though, that the cultural dimensions presented here do not apply to all individuals within a culture. An individual's behavior may also vary depending on the situation. In other words, treat the differences discussed here as general guidelines and understand that there will always be individuals who don't fit the dimensions discussed here.

Fonte: <http://www.celt.iastate.edu/international/CulturalDifferences3.html>

1- We carry our cultural baggage wherever we go. In (Teacher's Name) cultural bag you will find items that refer to him/her being:

She was born in _____.

Her last name is _____.

Her religion is _____.

The color of her skin is _____.

Now you:

What's in your cultural baggage? What parts of your background would you find in your _____

2 Retirado de <<http://www.aulaintericultural.org/IMG/pdf/ARToolkitActivitySet.pdf>> Acesso em 30 jan. 2012.

cultural bag? These items might refer to your ethnicity, where you grew up, your place in the family and other aspects of your life that makes you who you are.

List some of your background characteristics in the bag that you received:

ACTIVITY 4

1- Read the passages below:

Maria Sebastiana Rodrigues dos Santos (2':33''): "E o papai contava a história, que o vovô era um dos primeiro **cativo**, ele era pra mata tigre, pra cuida da fazenda".

Fernando F. Neto (3':19''): "**Quilombola** é um termo que, na verdade, já, tradicionalmente é conhecido, no ambiente não só histórico, como social, em função das lutas, do povo, na verdade, escravo, com relação não só a sua liberdade, mas com a sua **identidade**".

Maria Sebastiana Rodrigues dos Santos (4':36''): "Meu pai nunca vendeu, nem meu vô, eles não venderam, eles deixaram. Nós não recebemo dinheiro dessa **terra**, nem uma bala".

Domingos Gonçalves dos Santos (11':26'') "Vortei aqui pra toma deles, achei que é desaforo, né. Tem gente que acha que não compensa, mas compensa, quem trabalhou de escravo aí, sofreu né, pra da pra nego **racista**, né".

Erondi Amadeu dos Santos (18':43''): [...] "Eles apelam, o que que adianta nós entregar essas terra pra essa gente aí e quando for amanhã ou despois tá virado tudo em sertão aí, que eles não fazem nada. Mas o importante é o povo criar os filho e ter o alimento tirado da terra, pra sobreviver né."

Antônio dos Santos (24':12'') "Aqui diz que é um país da civilização, mas cadê a civilização? Aonde é que tá? Eu queria sabe aonde é que tá?

Now match the words with their meanings³:

- | | |
|---------------|---|
| 1- RACISM | who you are, the qualities that make someone or something what they are and different from other people.() |
| 2- PREJUDICE | a set of ideas, beliefs, and ways of behaving of a particular society.() |
| 3- QUILOMBOLA | an area of ground, an area that someone owns.() |
| 4- SLAVE | a way of behaving or thinking that shows that you do not like or respect people who belong to races that are different from your own and that you believe your race is better than other. () |
| 5- LAND | belonging or relating to a race of people with dark skin, especially people whose families were originally from Africa. () |

3 Todos os significados foram retirados de CD-ROM © Macmillan Publishers Limited 2007. Text © A&C Black Publishers Ltd 2007, exceto a palavra quilombola, que foi adaptada do *site wikipedia*.

- 6- IDENTITY someone who belongs by law to another person as their property and has to obey them and work for them. ()
- 7- CULTURE most of the inhabitants of *quilombos* were [escaped slaves](#) and, in some cases, a minority of marginalized, and/or other non-black, non-slave Brazilians who experienced oppression during colonization.()
- 8- BLACK an unreasonable opinion or feeling, especially the feeling of not liking a particular group of people.()

2- Para refletir:

5. Qual a sua opinião sobre o racismo?
6. Você já viu alguma situação de racismo?
7. Você sabe a diferença entre racismo e preconceito?
8. Você valoriza a cultura negra? Cite exemplos da influência afro na cultura brasileira.

ACTIVITY 5

- 1- Confecção de painéis com as autobiografias dos alunos e com as fotos por ele tiradas. Os painéis virão com o título “We are all different, each one is unique”.
- 2- Realizar uma feira de cultura com a turma com as contribuições culturais que cada família poderá apresentar (exposição de objetos de suas casas, narração de causos e de histórias).
- 3- Na mesma feira os painéis com as autobiografias e com as fotos serão expostos no saguão da escola para as outras turmas verem.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER Nº 148/2011
Protocolo: 14744/11

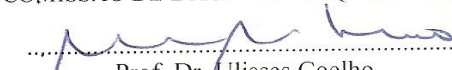
No dia 08 de Dezembro de 2011, a Comissão de Ética em Pesquisa, **APROVOU** o protocolo de pesquisa intitulado **"Relações étnico-raciais e formação de identidades de alunos quilombolas na sala de aula de língua inglesa"** de responsabilidade da pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira.

Conforme Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a esta Comissão, relatórios sobre andamento da pesquisa, conforme modelo (<http://www.uepg.br/coep/>).

Data para entrega do relatório Final: 01 de Fevereiro de 2013.

Ponta Grossa, 09 de Dezembro de 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP



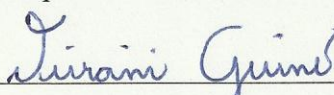
Prof. Dr. Ulisses Coelho
Coordenador

**ANEXO B – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DO USO E DIVULGAÇÃO SO
NOME DA ESCOLA NA PESQUISA**

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DO USO E DIVULGAÇÃO DO NOME DA ESCOLA NA PESQUISA

Declaro que a Escola Dom Pedro I, autoriza a utilização e divulgação do seu nome na pesquisa intitulada **“Atlântico Negro Paiol: como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa?”**, realizada pela pesquisadora Mábia Camargo. A divulgação do nome da escola será utilizada para fins científicos e comunitários, além da divulgação dos resultados da referida pesquisa. Os resultados desse trabalho ficarão disponíveis para consulta pública.

Guarapuava, 18 de outubro de 2012.



Diretora Viviane Guiné

COLÉGIO ESTADUAL D. PEDRO I
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
RUA EMÍLIO LACK, 459 - COL. VITÓRIA
ENTRE RIOS - FONE/FAX: (42) 3625-1438
CEP 85139-400 GUARAPUAVA - PARANÁ