

<https://doi.org/10.1590/198053146287>

## ETNICIDADE E RAÇA EM ATIVIDADES DE LÍNGUA INGLESA EM UMA UNIVERSIDADE NA BAHIA

Gabriel Nascimento<sup>1</sup>

### Resumo

*O ensino de inglês no Brasil tem sido desafiado pelas novas universidades, resultado dos governos de Lula e Dilma. A Universidade Federal do Sul da Bahia é uma das últimas fundadas no país, tendo sido construída em um estado de maioria negra. Neste artigo, discuto etnicidade e raça no contexto das atividades de leitura em língua inglesa em três disciplinas ministradas durante um ano, em que o foco no contexto regional e na discussão sobre o racismo foi usado para empregar uma metodologia mais inclusiva para envolver os estudantes negros. Os resultados apontam um engajamento positivo dos estudantes nas aulas se eles conseguirem ter inclusão de suas próprias identidades no programa.*

**ENSINO DE LÍNGUAS • RAÇA • ETNIAS • INGLÊS**

## ETHNICITY AND RACE IN ENGLISH LANGUAGE ACTIVITIES AT A UNIVERSITY IN BAHIA

### Abstract

*English Language Teaching in Brazil has been challenged by the emerging universities resulted from the presidency terms of Lula and Dilma. In our case, the Universidade Federal do Sul da Bahia is one of the last universities to be founded in Bahia, a black-majority state. In this paper, I discuss ethnicity and race at play in the context of reading activities during three courses taught in one year-period whereby activities concerning regional context and encouraging discussion on racism were used to employ a more inclusive methodology in order to engage black students. The results point out a positive engagement by the students if they have the inclusion of their own identities.*

**LANGUAGE TEACHING • RACE • ETHNICITIES • ENGLISH**

<sup>1</sup> Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Porto Seguro (BA), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-7695-9264>; [gabriel.santos@csc.ufsb.edu.br](mailto:gabriel.santos@csc.ufsb.edu.br)

## ETHNICITÉ ET RACE DANS LE CADRE D'ACTIVITÉS EN LANGUE ANGLAISE DANS UNE UNIVERSITÉ À BAHIA

### Résumé

*L'enseignement de l'anglais au Brésil a été remis en question par les nouvelles universités créées à l'époque des gouvernements Lula et Dilma. L'Universidade Federal do Sul da Bahia dans un État à majorité noire est l'une des dernières à avoir été fondées dans le pays. L'objectif de cet article est de discuter les questions d'ethnicité et de race, abordées dans le cadre d'activités de lecture en langue anglaise dans trois disciplines offertes au cours d'une année académique. Le contexte régional et la discussion sur le racisme ont été mis en avant, afin d'élaborer une méthodologie plus inclusive visant à impliquer les étudiants noirs. Les résultats montrent l'engagement positif des étudiants en classe si leurs propres identités sont intégrées au programme.*

**ENSEIGNEMENT DES LANGUES • RACE • ETHNIES • ANGLAIS**

## ETNICIDAD Y RAZA EN ACTIVIDADES DE LENGUA INGLESA EN UNA UNIVERSIDAD EN BAHÍA

### Resumen

*La enseñanza del inglés en Brasil ha sido desafiada por las nuevas universidades, resultado de los gobiernos de Lula y Dilma. La Universidad Federal del Sur de Bahía es una de las últimas fundadas en el país, construida en un estado de mayoría negra. En este artículo, analizo el origen étnico y la raza en el contexto de las actividades de lectura en inglés en tres materias impartidas durante un año, donde se utilizó el enfoque regional y la discusión sobre el racismo para emplear una metodología más inclusiva que involucra a los estudiantes negros. Los resultados muestran una participación positiva de los estudiantes en la clase siempre que puedan incluir sus propias identidades en el programa.*

**ENSEÑANZA DE IDIOMAS • RAZA • ETNIAS • INGLES**

## PALAVRAS INICIAIS

**M**UITO A RESPEITO DO ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (CELANI, 1998; HUTCHINSON; WATERS, 1994; GÓRSKA-POREČKA, 2013) tem sido dito no ensino da língua inglesa, incluindo a leitura em contextos educacionais.

Nesse sentido, as novas universidades brasileiras desenvolvidas nos governos de Lula e Dilma exigiram um novo ensino de inglês porque estudantes negros e indígenas passaram a ser cada vez mais frequentes no contexto acadêmico. Desse modo, essas novas identidades trouxeram alguns desafios para nós, educadores, legisladores e linguistas aplicados.

Uma das maiores preocupações desses governos era oferecer condições educacionais adequadas para aqueles que ingressavam nas universidades e viam nelas uma oportunidade para superar as desigualdades seculares sofridas. Por isso, as universidades não só mudaram em termos de perfil racial dos estudantes, mas também tentaram atender às necessidades deles através do financiamento e assistência estudantil.

No entanto, apesar de ser discutido ao longo dos anos, o currículo das universidades não acompanhou essas mudanças sociais. Particularmente no ensino de inglês, algumas discussões na área de Linguística Aplicada foram quanto à relação entre identidades sociais e currículo (FERREIRA, 2014; TÍLIO, 2010; NASCIMENTO, 2016), incluindo as críticas ao currículo.

No contexto do Sul da Bahia, muitos estudantes negros e indígenas ingressaram nos cursos superiores e se tornaram praticantes em aulas multilíngues de

inglês. Nesse sentido, no contexto específico da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), uma universidade pensada para ser, ela própria, uma ação afirmativa, o currículo explica a importância do inglês como elemento fundamental para a progressão dos estudantes no percurso acadêmico através do seu ato de fundação. Além disso, a identidade do ensino de língua inglesa – que mencionei como passando por uma mudança social no Brasil, em Nascimento (2014) – tem se dado na instituição com o objetivo de efetivar competências básicas de leitura e escrita para estudantes em seu contato inicial na universidade. Dito isso, o currículo recebeu disciplinas como Expressão Oral em Língua Inglesa e Compreensão Escrita em Língua Inglesa, sendo elas componentes curriculares básicos que permitem uma primeira interação na língua inglesa.

Esses alunos, na maioria das vezes, são provenientes de escolas públicas e de contextos precários, o que resultou em algumas dificuldades em sala de aula, com novas demandas de análise de suas necessidades na aula de língua inglesa.<sup>1</sup>

Por outro lado, a precariedade educacional no Sul da Bahia tem relação secular com o mau uso de políticas públicas, o que acarretou o abandono histórico das realidades locais que são marcadas por etnia e raça. A esse respeito, é preciso salientar que a cidade de Porto Seguro e municípios próximos (onde recolhemos os dados) têm povos indígenas e negros como sua maior população.

Neste artigo, vou trazer o debate sobre as realidades de estudantes negros e indígenas nas aulas de língua inglesa no Sul da Bahia, discutindo como as atividades de um currículo que levou em conta as identidades étnicas foram realizadas por esses estudantes. Para tanto, coletei dados de três disciplinas de língua inglesa ministradas para esses estudantes na UFSB.

Para essa pesquisa, tomei como base a discussão sobre o ensino de Inglês para Fins Específicos, reunindo o marco de análise das necessidades dos estudantes e seus processos de significação inicial, além de tomar como base as teorizações advindas da área de Linguística Aplicada a partir de estudos sobre racismo e racialização. Eu enfatizo, portanto, as teorias de raça e seu enquadramento na área de ensino de línguas em uma tentativa de definir o olhar racial a partir de uma perspectiva de resistência.

## **INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS, PARA ANÁLISE DE NECESSIDADES E PARA MUDANÇA SOCIAL**

A Linguística Aplicada e o neoliberalismo surgiram em um momento similar da história da humanidade, a partir da base econômica herdada das mudanças sociais que emergiram a partir da globalização no Ocidente. De acordo com Hutchinson e Waters (1994), a expansão do comércio e da tecnologia encorajou o crescente

<sup>1</sup> Na Linguística Aplicada e no ensino de Inglês para Fins Específicos, análise de necessidade se refere a uma análise das necessidades no processo de aprendizado de uma língua quando se define a estratégia inicial e a proposta de um curso de inglês como língua estrangeira (HUTCHINSON; WATERS, 1994).

movimento do inglês como língua usada para lidar com essas demandas capitalistas, levando:

Essas ideias [a] se casarem naturalmente com o desenvolvimento de cursos de inglês para grupos específicos de alunos. A ideia era simples: se a linguagem varia de uma situação de uso para outra, deveria ser possível determinar as características de situações específicas e então fazer dessas características a base do curso do aprendiz.<sup>2</sup> (HUTCHINSON; WATERS, 1994, p. 7, tradução nossa)

Assim, o emergente sentido de Inglês como *Língua Franca* passou a ser desenvolvido como um projeto no Departamento de Estado dos Estados Unidos, havendo, por exemplo, financiamento para o desenvolvimento de novos métodos de aquisição de segunda língua (ALMEIDA FILHO, 2005). Considerando que o ensino de língua inglesa passou a ter importância em um esforço para fornecê-lo para falantes de outras línguas (Teachers of English to Speakers of Other Languages – TESOL), a Linguística Aplicada surgiu como o campo responsável por seu *status* científico. Isso pode ser contextualizado nas políticas neocoloniais e neoliberais, o que Robert Philipson (1992) chama de imperialismo linguístico. Nesse sentido, Kubota (2004) lança luzes em sua crítica ao associar a Linguística Aplicada ao chamado multiculturalismo liberal nos Estados Unidos e no Canadá, reivindicando o neoliberalismo como presente no ensino de línguas, que oferta contextos desiguais para imigrantes nos Estados Unidos da América.

Uma das principais vozes na área de Inglês para Fins Específicos no Brasil, Celani (1998) desenvolveu seus trabalhos com a influência de Paulo Freire e sua teoria sobre educação popular e letramento. Centrando seus aspectos-chave para analisar criticamente os amplos contextos da área, a autora argumenta que cada necessidade real apresentada pelo estudante aprendiz de língua e pelo processo de aprendizagem deve receber distinção, e não apenas uma habilidade ou competência.

Uma das observações que Celani faz sobre centralizar a análise de necessidades para melhorar o contexto de uma sala de aula de ensino de língua inglesa foi retirada de dados que ela coletou sobre a presença da leitura como a principal habilidade usada nas universidades envolvidas no projeto nacional de Inglês para Fins Específicos, sob sua coordenação naquela época:

Na pesquisa inicial de análise de necessidades, constatou-se que, das vinte universidades visitadas, em apenas duas havia atividades envolvendo a língua falada, e isso apenas em

2 No original: "These ideas married up naturally with the development of English courses for specific groups of learners. The idea was simple: if language varies from one situation of use to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learner's course."

dois cursos específicos de pós-graduação que estavam sendo ministrados por professores estrangeiros. Consistente com a prática do nosso programa, um curso focado no desenvolvimento de habilidades de leitura foi definido como uma prioridade para o Projeto.<sup>3</sup> (CELANI, 2008, p. 414, tradução nossa)

Nesse sentido, Celani (1998, 2008) não se limita a uma dicotomia sobre o uso ou não de oralidade nas aulas de inglês, mas argumenta que é necessário sempre fazer uma análise de necessidades dos próprios estudantes a fim de compreender e construir o significado da língua para contextos específicos. Nas suas ponderações, ela considera diversos passos para verificar quais são as necessidades reais dos estudantes.

Dessa forma, sendo essa abordagem fundamentada por uma perspectiva freireana, Celani (2008) recomenda aos professores de inglês analisar cuidadosamente as situações sociais dos estudantes e seus interesses prévios, além de competências básicas, e estimular o ato de fala para que os estudantes desenvolvam suas próprias estratégias.

Considero essa abordagem importante para a avaliação das análises de necessidades para mudanças sociais da própria vida dos estudantes, nas quais os indígenas e os negros sejam vistos como parte do programa da disciplina e das atividades.

## RAÇA E ETNIA NA LINGUAGEM

A teorização sobre linguagem enquanto interação passa a ser desenvolvida, sobretudo, a partir do trabalho de Bakhtin (VOLOSÍNOV, 1973), que pontua a relação entre linguagem e injustiças sociais.

Eu abordo a linguagem aqui como ligada às injustiças sociais (e, no nosso caso, mais especificamente à racial), porque elas parecem ser frequentemente materializadas na linguagem, com o uso de ideologias sobre língua/linguagem, com a construção de mitos e um repertório linguístico usado para dominação. Dessa forma, o teórico negro Frantz Fanon escolheu a linguagem como seu primeiro ponto de análise:

Falar significa estar em posição de usar uma certa sintaxe, compreender a morfologia desta ou daquela linguagem, mas significa acima de tudo assumir uma cultura, levar o peso de uma civilização. Como a situação não é unidirecional, a

<sup>3</sup> No original: "In the initial needs analysis survey, it was found that of the twenty universities visited, in only two there were activities involving the spoken language, and this only in two specific courses at post-graduate level which were being taught by foreign lecturers. Consistent with ESP practice, a programme focusing on the development of reading skills was set as a priority for the Project."

declaração deve refletir o fato.<sup>4</sup> (FANON, 2008, p. 8, tradução nossa)

Fanon (2008) aqui analisa que os negros desdobram suas identidades através da língua, repetindo padrões de linguagem dos colonizadores para buscar abandonar suas próprias identidades originais no sentido de sobreviver à própria colonialidade. Portanto, a linguagem não é executada fora do poder, mas como sua própria composição:

A progressão de um tipo de controle imperialista para outro se assemelha ao modo como o poder pode ser exercido por meio de bastões (força imponente), barganha e persuasão. A linguagem é o principal meio de comunicação de ideias. Portanto, um aumento da importância linguística da periferia é essencial para completar o afastamento da base colonial e até mesmo das formas neocoloniais mais discretas e imperceptíveis que possibilitam um controle neocolonial das ideias.<sup>5</sup> (PHILIPSON, 1992, p. 53, tradução nossa)

Nesse sentido, defendo que o ensino de inglês está totalmente conectado com as políticas de colonialidade e do imperialismo usadas para garantir o controle dos países centrais sobre as ex-colônias. Por isso, a língua inglesa tem a ver com colonialidade e poder, em vez de simplesmente estar relacionada com uma injustiça social:

Parece-me, depois de estar envolvido por muitos anos com o ensino do inglês como segunda língua ou língua estrangeira, que existem ligações profundas e indissolúveis entre as práticas, teorias e contextos do ensino da língua inglesa e a história do colonialismo. Tais conexões, quero sugerir, são muito mais profundas do que traçar paralelos entre a atual expansão global do inglês e a expansão colonial que a precedeu. Em vez disso, quero argumentar que as teorias e práticas do ensino de inglês que emanam das antigas potências coloniais ainda carregam os traços dessas histórias coloniais, tanto devido à longa história de conexões diretas entre o ensino de inglês e o colonialismo quanto porque

4 No original: "To speak means to be in a position to use a certain syntax, to grasp the morphology of this or that language, but it means above all to assume a culture, to support the weight of a civilization. Since the situation is not one-way only, the statement of it should reflect the fact. Here the reader is asked to concede certain points that, however unacceptable they may seem in the beginning, will find the measure of their validity in the facts."

5 No original: "The progression of one type of imperialist control to another parallels the way power can be exerted by means of sticks (impositional force), carrots (bargaining), and ideas (persuasion). Language is the primary means for communicating ideas. Therefore an increased linguistic penetration of the Periphery is essential for completing the move away from crude means, the sticks of colonial times, and even the core discreet means of the neo-colonialist phase of asymmetrical bargaining, to neo-neo-colonialist control by means of ideas."

tais teorias e práticas derivam de culturas europeias mais amplas e ideologias que são produtos do colonialismo. Em certo sentido, então, o Ensino da Língua Inglesa (ELT) é um produto do colonialismo não apenas porque é o colonialismo que produziu as condições iniciais para a disseminação global do inglês, mas porque foi o colonialismo que produziu muitos dos modos de pensar e agir que ainda fazem parte do cultura ocidental. A cultura europeia/ocidental não apenas produziu o colonialismo, mas também foi produzida por ele; o ensino de inglês não apenas andou nas costas do colonialismo para os cantos distantes do Império, mas também foi produzido por essa viagem.<sup>6</sup> (PENNYCOOK, 2002, p. 19, tradução nossa)

A esse respeito, raça e língua estão emaranhados em sua relação com o poder colonial. Mesmo a teoria, considerada, por vezes, um espaço tentador de afirmação da neutralidade do conhecimento, é onde o racismo epistêmico se dá, como analisado por Mignolo (2011). O autor define o racismo epistêmico como conhecimento epistêmico de um dado grupo que se constrói através de privilégios e apagamento do conhecimento do outro, o que exige das pessoas colonizadas resistentes uma postura de desobediência.

No entanto, em vez de ser apenas uma arma do pensamento abissal usado para promover epistemicídio (SOUSA SANTOS, 2014), raça e linguagem também compõem um signo de resistência.

Mbembe (2014), por exemplo, analisa raça como um construto da colonialidade, como segue:

Mas o que devemos entender pelos *negros*? É comumente aceito que, de origem ibérica, esse termo só aparecerá em um texto escrito em francês no início do século XVI. Será, portanto, apenas no século XVIII, isto é, no auge do tráfico de escravos, que ele se torna utilizável, definitivamente.<sup>7</sup> (MBEMBE, 2014, p. 76, ênfase no original; tradução nossa)

6 No original: "It seems to me, having been involved for many years with teaching English as a so-called second or foreign language, that there are deep and indissoluble links between the practices, theories, and contexts of ELT and the history of colonialism. Such connections, I want to suggest, run far deeper than drawing parallels between the current global expansion of English and the colonial expansion that preceded it. Rather, I want to argue that ELT theories and practices that emanate from the former colonial powers still carry the traces of those colonial histories both because of the long history of direct connections between ELT and colonialism and because such theories and practices derive from broader European cultures and ideologies that themselves are products of colonialism. In a sense, then, ELT is a product of colonialism not just because it is colonialism that produced the initial conditions for the global spread of English but because it was colonialism that produced many of the ways of thinking and behaving that are still part of Western cultures. European/Western culture not only produced colonialism but was also produced by it; ELT not only rode on the back of colonialism to the distant corners of the Empire but was also in turn produced by that voyage."

7 No original: "But what should we understand by Blacks? It is commonly accepted that, of Iberian origin, this term will only appear in a text written in French in the early sixteenth century. It will, therefore, be only in the eighteenth century, that is, at the peak of the slave trade, which it becomes usable, definitively."



Portanto, *negro* é um conceito imposto a mim e não um signo reivindicado por mim mesmo. Sempre que quisermos levar o sentido de raça em consideração, devemos nos lembrar desse termo como um projeto criado como signo de opressão, mas sempre ressignificado pelas identidades raciais negras em resistência.

Foi o que Moura (2014) encontrou como resultado de sua pesquisa sobre a história dos levantes negros contra a escravidão no Brasil, em que ele trata da organização de quilombos e guerrilhas no país. Os negros quilombolas puderam ver na raça imposta a eles depois da escravidão uma maneira de unir os povos africanos (isto é, nagô-iorubás, gege, ashanti, etc.) no Brasil. Portanto, compreendendo raça e linguagem implicadas através da resistência, não no sentido de aceitar o signo opressor que ela representa, mas para ressignificá-la em uma nova epistemologia e ontologia e, para isso, a linguagem é necessária para dar significado ao processo de resistência.

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

A UFSB nasceu da pressão dos movimentos sociais brasileiros (sindicatos, organizações de estudantes, etc.) com o objetivo de aprofundar a expansão do ensino superior no Sul da Bahia, o estado mais negro do Brasil. Como uma universidade ali localizada, seu Plano Orientador compromete a universidade com as chamadas epistemologias do sul.

Mesmo com maioria negra e indígena, sendo esse o principal grupo étnico na região, até então esse grupo tem sido sub-representado nas universidades locais. Levando a realidade local em conta, o Plano Orientador constrói a UFSB como um projeto de ações afirmativas em sua essência:

A UFSB anuncia sua razão de ser, baseada na solidariedade e na partilha de conhecimentos, habilidades, desejos, dilemas e utopias que, em resumo, são a riqueza material e intangível que chamamos de sabedoria ou espírito de uma época. Nesta perspectiva, a sua agenda baseia-se nos seguintes princípios institucionais: eficiência acadêmica, com ótimo aproveitamento dos recursos públicos; compromisso inegociável com a sustentabilidade; ampliação do acesso à educação como meio de desenvolvimento social na região; flexibilidade e criatividade pedagógica, com diversidade metodológica e de áreas de formação; interface sistêmica com o Ensino Básico; articulação interinstitucional do ensino superior público na região e promoção da mobilidade nacional e internacional para sua comunidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 10)

Numa universidade que é, ela própria, uma ação afirmativa, 55% das vagas são reservadas para negros e indígenas, bem como para egressos de escolas

públicas locais, que também são, em sua maioria, estudantes negros e indígenas. No entanto, seu principal objetivo como ação afirmativa é dado por uma rede de colégios universitários (que são unidades da universidade, com mesma formação e currículo que aquele ministrado na sede da universidade e não uma escola de aplicação), em parceria com escolas estaduais existentes, onde 85% das vagas são reservadas para essas mesmas populações étnicas (mais do que a reserva no *campus*).

Essa medida é responsável por nos permitir repensar o papel das ações afirmativas através de múltiplas parcerias, dirigindo os princípios de inclusão de estudantes locais.

Assim, a entrada fornece acesso a cursos de primeiro ciclo (bacharelados e licenciaturas em grandes áreas, tais como Bacharelado Interdisciplinar em Artes, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências, Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e licenciaturas correspondentes), como forma de empregar um currículo interdisciplinar, sendo que, para progredir, os estudantes precisam cursar componentes curriculares de leitura em língua inglesa. Para migrar para cursos de segundo ciclo (bacharelados e licenciaturas em áreas específicas, como Direito, Medicina, Inglês, Português, História), portanto, os alunos devem cursar Expressão Oral em Língua Inglesa, Compreensão Escrita em Língua Inglesa e Oficina de Textos em Língua Inglesa.

Considerando a ausência de competência na fala e compreensão em inglês por estudantes após anos de escolarização nas escolas públicas (isso não significa que essas habilidades não são ensinadas, mas que não são objeto de uma política pública eficaz), os estudantes que entram nas disciplinas de língua inglesa demandam que elas sejam ministradas em português e não em inglês. Depois disso, os alunos precisam frequentar a disciplina Compreensão Escrita em Língua Inglesa. O último curso que eles precisam cursar é Oficina de Textos em Língua Inglesa, com o uso do inglês relacionado com os aspectos específicos do campo que os alunos vão buscar como suas formações específicas.

Em conclusão, argumento que o currículo muitas vezes não acompanha adequadamente as necessidades existentes em sala de aula e eu levanto essas questões aqui porque as identidades, mesmo quando mencionadas nos objetivos de curso, produzem seus próprios objetivos e geram novas necessidades. Com alguns dados para provocar tal debate, analisarei o resultado do que foi proposto em aula e elaborado durante três cursos em três quadrimestres, a fim de apresentar como esses estudantes negros e indígenas lidam com atividades relacionadas a seus interesses e suas próprias realidades.

## MÉTODOS E MATERIAIS

Em primeiro lugar, se alguém se pergunta por que estou insistindo em chamar uma aula acadêmica de inglês como Inglês para Fins Específicos, uma vez que, para questões acadêmicas, ele é comumente denominado como Inglês para Fins Acadêmicos, pressuponho que, embora a maior parte das questões sobre

o currículo possa ser vista como fixa, a própria realidade dos contextos educacionais implica a reflexão sobre o planejamento tradicional do professor *versus* identidades reais e locais em um planejamento contextualizado. Por exemplo, aulas de estrutura da língua inglesa podem ser exigidas pelos estudantes em vez de apenas atividades de leitura.

De acordo com Leite *et al.* (2011) em suas observações sobre o currículo, os objetivos do professor, se levarem em conta as necessidades de uma educação inclusiva, devem estar sempre em movimento e não ser fixos. Dessa forma, Sturm (2011), seguindo Maria Antonieta Alba Celani e Paulo Freire, ao tratar da importância do currículo reflexivo e crítico dos cursos de formação de professores, analisa que eles precisam estar comprometidos com as reais necessidades que surgem nas aulas. No meu caso, compreendo os cursos realizados como um currículo sempre em movimento, misturando diferentes objetivos pelos quais Expressão Oral em Língua Inglesa, Compreensão Escrita em Língua Inglesa e Oficina de Textos em Língua Inglesa podem ser usados para aprimorar a leitura em inglês, sendo que as preocupações em relação ao Inglês para Fins Específicos, nesse caso, são usadas para realizar atividades inclusivas para os alunos participarem ainda mais durante as aulas.

A meu ver, as próprias disciplinas implicam múltiplos objetivos que foram desenvolvidos a partir das realidades existentes em cada classe. A esse respeito, ministrei essas disciplinas levando em conta as identidades étnicas regionais, o que merece a ideia de propósito específico do curso, bem como a quantidade de negros e estudantes indígenas e o Plano Orientador da universidade, além de minha própria pesquisa em Linguística Aplicada (que é sobre o perfil racial no ensino de línguas).

Essa pesquisa foi desenvolvida durante um período de 12 meses (quadrimestres 2017.3, 2018.1 e 2018.2), com aproximadamente 40 estudantes em cada sala de aula. Recolhi dados das atividades após a construção daquelas relacionadas às questões regionais, incluindo as étnicas e raciais.

Na disciplina Expressão Oral em Língua Inglesa, sugeri apresentações temáticas em inglês, com o objetivo de valorizar o uso do multilinguismo e promover um diálogo entre realidades da língua inglesa e realidades regionais. Refiro-me aqui ao multilinguismo (embora ele possa ter significados diferentes) como algo que deve ser incentivado, pois, em Porto Seguro, Coroa Vermelha e Cabrália,<sup>8</sup> o português não é a única língua falada e utilizada socialmente para produzir significado. Por exemplo, o Patxohã, uma língua do povo indígena Pataxó, é usado para manter as tradições desse povo ao longo dos anos. Para executar as atividades, em primeiro lugar, dividi os grupos com diferentes temas: Profissões, Ciência, Internet e *Grocery shop* (quitanda, feira, mercearia, etc.). Escolhi trabalhar com diferentes temas e pedi que os alunos valorizassem as questões regionais durante suas apresentações. Assim, um dos grupos realizou uma apresentação

8 Essas são as cidades da maioria dos estudantes.

temática sobre *Grocery shop* tanto construindo uma feira de rua (que é mais comum no Brasil do que quitanda) na sala de aula, com frutas não regionais e regionais, quanto desempenhando os papéis de vendedores, comunicando em inglês seus empregos e serviços prestados. Na verdade, como uma quitanda não é tão usual nas periferias quanto nos bairros de classe média das cidades brasileiras, eles traduziram o termo “grocery shop” simplesmente por “feira”.

**FIGURA 1**  
EXPRESSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA - APRESENTAÇÃO TEMÁTICA DE MERCEARIA



Fonte: Registro pessoal/apresentação dos estudantes.

Por exemplo, o biri-biri é uma fruta bem conhecida na região. É proveniente do sul da Ásia, mas na região ela é usada para vários pratos, como a moqueca de peixe, o molho de pimenta, para auxiliar na lavagem de roupas ou como remédio natural. Eles escolheram não traduzir a maneira como as pessoas da Bahia batizaram essa fruta, “biri-biri”. Assim, eles me consultaram previamente sobre as dúvidas sobre as traduções que não puderam fazer e decidiram manter a versão em português.

Além disso, em Compreensão Escrita em Língua Inglesa, utilizei como gêneros textuais artigo de opinião pessoal, reportagem e artigos científicos. Os textos utilizados foram “What is racism?” (artigo de jornal), de Ramon Grossfoguel,<sup>9</sup> “Brazilian women lead in science, technology and innovation, study shows”

<sup>9</sup> Disponível em: <http://jwsr.pitt.edu/ojs/index.php/jwsr/article/view/609>.

(artigo de opinião pessoal), de Sophia Huyer e Nancy Halfkin,<sup>10</sup> “Brazilian judge approves ‘gay conversion therapy’, sparking national outrage”, de Dom Philips, no *The Guardian*,<sup>11</sup> e “Indigenous as ‘not-indigenous’ as ‘us’?: a dissident insider’s views on pushing the bounds for what constitutes ‘our mob’” (artigo científico), de Gordon Chalmers.<sup>12</sup> Com diferentes gêneros textuais e para níveis elevados de dificuldades, pedi aos estudantes que transformassem os textos e seus gêneros textuais originais em outros gêneros textuais e textos. Com isso, eles puderam transformar seu processo de aprendizado em um processo criativo. Escolhi essa estratégia com base nas próprias opiniões deles. Além disso, eles receberam a tarefa de produzir um glossário sobre cada texto, dividido como geral (com as palavras básicas que os estudantes encontraram em cada texto, segundo suas dificuldades) e específico (com concepções específicas, falando sobre eles próprios e suas experiências raciais). Em relação à reescrita dos textos em diferentes gêneros textuais, abarquei a argumentação sobre o uso de gêneros textuais orais utilizados por Dolz e Schneuwly (2011). A esse respeito, o grupo 1, usando o “What is racism?”, apresentou o texto através de uma manifestação (com cartazes feitos à mão, um vídeo em que eles apresentaram situações de racismo em inglês, etc.).

**FIGURA 2**  
COMPREENSÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA – APRESENTAÇÃO DO GRUPO “WHAT IS RACISM”/MANIFESTAÇÃO



Fonte: Registro pessoal/apresentação dos estudantes.

Além disso, nessa apresentação eles conduziram o chamado “The Privilege Game”,<sup>13</sup> ou Jogo dos Privilégios, com a ajuda de estudantes brancos, que participaram do jogo. Em vários aspectos, os estudantes negros demonstraram uma melhor autoestima usando o inglês para criticar o racismo na sala de aula.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.elsevier.com/connect/brazilian-women-lead-in-science-technology-and-innovation-study-shows>.

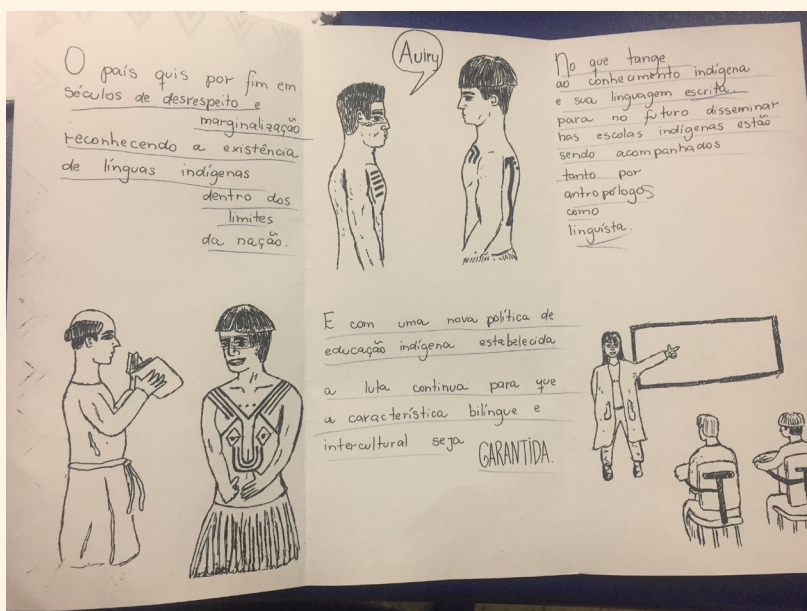
<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2017/sep/19/brazilian-judge-approves-gay-conversion-therapy>.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/91414/3/91414.pdf>.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AOMpxsiUg2Q>.

Finalmente, na disciplina Oficina de Textos em Língua Inglesa, recomendei seminários para apresentar reescrita temática sobre os textos utilizados em aula. A título de ilustração, os alunos de um dos grupos decidiram reescrever o texto “Remapping Writing: indigenous writing and cultural conflict in Brazil”,<sup>14</sup> de Lynn Mário Trindade de Menezes e Souza, no formato de uma palestra. Para a palestra, o grupo convidou um aluno que era líder indígena e fez perguntas a ele baseadas no texto. Outro grupo, responsável pelo mesmo texto, escreveu um folheto feito à mão, como mostram as figuras 3 e 4.

**FIGURA 3**  
**WORKSHOP DE TEXTOS INGLESES - FOLHETO DO TEXTO “REMAPPING WRITING: INDIGENOUS WRITING AND CULTURAL CONFLICT IN BRAZIL”**

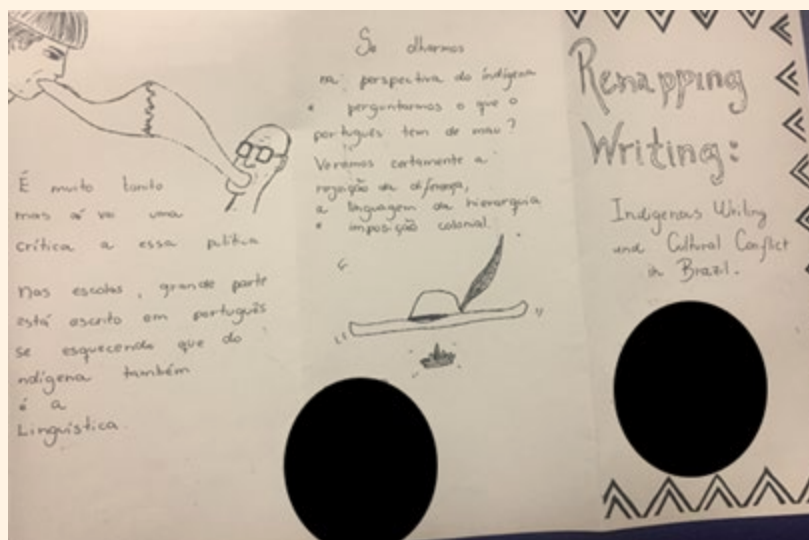


Fonte: Registro pessoal/apresentação dos estudantes.

<sup>14</sup> Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Lynn\\_Menezes\\_de\\_Souza/publication/242455202\\_Remapping\\_Writing\\_Indigenous\\_Writing\\_and\\_Cultural\\_Confl\\_ict\\_in\\_Brazil/links/54d7d3f20cf2464758182c84/Remapping-Writing-Indigenous-Writing-and-Cultural-Confl-ict-in-Brazil.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lynn_Menezes_de_Souza/publication/242455202_Remapping_Writing_Indigenous_Writing_and_Cultural_Confl_ict_in_Brazil/links/54d7d3f20cf2464758182c84/Remapping-Writing-Indigenous-Writing-and-Cultural-Confl-ict-in-Brazil.pdf).

FIGURA 4

WORKSHOP DE TEXTOS INGLESES - FOLHETO DO TEXTO "REMAPPING WRITING: INDIGENOUS WRITING AND CULTURAL CONFLICT IN BRAZIL"



Fonte: Registro pessoal/apresentação dos estudantes.

As figuras, assim, fornecem uma mostra de reescrita em português brasileiro a partir da reescrita das próprias realidades deles. Os temas identificados por eles nesse produto, por exemplo, nos permitem concluir que as questões regionais no ensino de inglês podem oferecer posições de dignidade e autorrepresentação, bem como melhor autoestima em relação às suas identidades historicamente racializadas.

## ALGUNS RESULTADOS E DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

A pesquisa em Linguística Aplicada e o ensino de línguas têm configurado o ensino de inglês em muitas direções até agora, e utilizei a ideia de fins específicos neste artigo através da possibilidade de analisar as necessidades reais dos alunos por meio dos contextos regionais e raciais. Nesse caso, embora a pesquisa em Inglês para Fins Específicos tenha coberto uma série de questões, tais como estudos de *corpora* (GAVIOLI, 2005), a aprendizagem baseada em problemas (WILKINSON, 2008), a análise centrada no professor (GORSKA-PORĘCKA, 2013), etc., falar a partir de minha própria posição como um professor e pesquisador em uma universidade localizada em um estado e cidade secularmente implicados pelo racismo me faz compreender que:

A principal distinção no inglês para fins específicos é que a língua inglesa ensina as necessidades dos alunos em disciplinas específicas que não as artes e as línguas em particular. **O ensino de inglês para fins específicos utiliza as metodologias e atividades das várias disciplinas para as quais se destina,**

e enfoca a linguagem, léxico, gramática, discursos e gêneros dessas disciplinas, em vez de usar a gramática geral, dicionários de aprendizes e gêneros discursivos públicos em geral. Essas características absolutas são amplas e distinguem o inglês para fins específicos dos cursos de inglês em geral, em que já se supõe que os alunos possuam algum conhecimento geral de inglês. O propósito de aprender a língua é comunicar-se dentro de um domínio acadêmico, profissional ou profissional específico.<sup>15</sup> (RAISANEN; FORTANET-GOMEZ, 2008, p. 12, grifos meus; tradução nossa)

Nesse caso, essa foi a primeira razão que eu considereei ao tentar compreender as características do contexto do Inglês para Fins Específicos nesse âmbito acadêmico de entrada de negros e indígenas na universidade, na medida em que desenvolvi em minha própria experiência a ideia de que o ensino de Inglês para Fins Específicos deve ser visto como interdisciplinar. Isso significa que os contextos acadêmicos também implicam vários objetivos, tais como a mistura de insumos mais acadêmicos com insumos mais gerais trazidos pelos estudantes e que são valiosos para fomentar o desenvolvimento de objetivos da disciplina de línguas baseada na experiência de posituação da identidade racial negra. Assim, as necessidades reais dos estudantes se tornaram um ponto a ser explorado em cada uma das aulas, embora durante as disciplinas o ensino de gramática em si tenha sido evitado.

Ainda concordando com Raisanen e Fortanet-Gomez (2008), usei atividades interdisciplinares em sala de aula pressupondo que elas podiam ser usadas em muitas questões sociais com as quais os estudantes preferiam lidar, como conflitos culturais e formas de enfrentar o racismo.

Os resultados ilustram que as identidades podem ser construídas criticamente em novas perspectivas para repensar como estudantes negros e indígenas podem aprender inglês. Ainda sobre essa questão, as questões regionais passaram a significar as étnicas, por se tratar de uma região onde a etnia é assumida, por exemplo, pelos conflitos de território (no caso dos alunos indígenas) ou conflitos raciais (envolvendo os negros e a racialização dos nossos corpos). Assim, pude perceber um uso mais intensivo do inglês por eles quando sugeri que o ensino de inglês para fins específicos fosse baseado em mudanças no currículo, como apresentações temáticas, reescrita em textos orais e escritos e estímulo ao multilinguismo em sala de aula (já que as apresentações se deram em inglês e português,

15 No original: "The main distinction of ESP is that the English taught caters for the needs of learners in specific disciplines other than the arts and languages. ESP teaching uses the methodologies and activities of the various disciplines it is designed to serve, and it focuses on the language, lexis, grammar, discourses, and genres, of those disciplines rather than using the general grammar, learners' dictionaries and general public genres and discourses. These absolute characteristics are broad and distinguish ESP from general English courses in that ESP students are already assumed to possess some general knowledge of English. The purpose of learning the language is to communicate within a specific academic, occupational or professional domain."



mas também com os estudantes comunicando suas expressões em Patxohã, a língua indígena presente na região).

Essas descobertas demonstraram amplamente que a leitura pode ser melhor colocada na análise de necessidades reais que, no nosso caso, têm sido a realidade local dos alunos.

Como desenvolvimentos futuros, seguindo o que este estudo argumentou, identifiquei múltiplas possibilidades em identidades locais relacionadas ao ensino de inglês no Sul da Bahia. Como principal implicação, destaco a compreensão da relevância de se levar em conta as identidades raciais no ensino de inglês em nossas escolas e universidades públicas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.
- CELANI, M. A. A. A retrospective view of an ESP teacher education programme. *The Specialist*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 233-244, 1998.
- CELANI, M. A. A. When myth and reality meet: reflections on ESP in Brazil. *English for Specific Purposes*, São Paulo, v. 27, p. 412-423, 2008.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008. 191 p.
- FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da Linguística Aplicada. In: FERREIRA, A. J. (org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes, 2014.
- GAVIOLI, L. *Exploring corpora for ESP learning*. Amsterdam: John Benjamin, 2005.
- GÓRSKA-PORCKA, B. The role of teacher knowledge in ESP course design. *Versita: Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, Białystok, v. 47, n. 34, p. 27-42, 2013.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes*. Glasgow: Cambridge University Press, 1994.
- KUBOTA, R. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- LEITE, L. P.; SILVA, A. M. da; MENNOCCHI, L. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 32, p. 89-111, jun. 2011.
- MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.
- MIGNOLO, W. Geopolitics of sensing and knowing on (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience. *European Institute for Progressive Cultural Policies*. 2011. Disponível em: <http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/en>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- MOURA, C. *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2014.
- NASCIMENTO, G. Moderno, pós-moderno ou pós-colonial? A (im)possibilidade de definição da identidade do ensino de língua estrangeira. *Revista Fórum Identidades*, Aracaju, v. 15, n. 15, p. 265-286, jan./jun. 2014.
- NASCIMENTO, G. O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 3, p. 541-563, set./dez. 2016.
- PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 2002.

PHILIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAISANEN, C.; FORTANET-GOMEZ, I. The state of ESP teaching and learning in Western European higher education after Bologna. In: GOMEZ, I. F.; RAISANEN, C. A. (ed.). *ESP in European higher education*. Amsterdam: John Benjamin, 2008.

SOUSA SANTOS, B. *Epistemologies of the south: justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm, 2014.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes, 2011.

TILIO, R. C. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. *The Specialist*, São Paulo, v. 31, p. 167-192, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano Orientador*. Itabuna, 2014.

VOLOSÍNOV, V. N. *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar, 1973.

WILKINSON, R. Locating the ESP space in problem-based learning: English-medium degree programmes from a post-Bologna perspective. In: GOMEZ, I. F.; RAISANEN, C. A. (ed.). *ESP in European Higher Education*. Amsterdam: John Benjamin, 2008.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

NASCIMENTO, Gabriel. Etnicidade e raça em atividades de língua inglesa em uma universidade na Bahia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 208-225, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146287>

Recebido em: 20 JANEIRO 2019 | Aprovado para publicação em: 6 MAIO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.