

Educação linguística e relações étnico-raciais: reflexões a partir das práticas pedagógicas

Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski

Ediana Rodrigues Parnow

Shayane Kaina Schuster Iannone

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Resumo

O presente trabalho propõe uma discussão teórica sobre o diálogo necessário e inegociável entre letramentos, ensino de línguas adicionais e educação para as relações étnico-raciais. Além das reflexões propostas, apresentamos atividades desenvolvidas ao longo de um projeto sobre racismo ambiental, com o intuito de mostrar possibilidades de práticas pedagógicas que visam à promoção de uma educação linguística antirracista nas escolas.

Palavras-chave: Educação linguística. Letramentos. Língua adicional. Relações étnico-raciais. Educação antirracista.

Abstract

The present paper proposes a theoretical discussion about the necessary and non-negotiable dialogue between literacies, teaching of additional languages and education for ethnic-racial relations. In addition to the proposed reflections, we present activities developed during a project on environmental racism, in order to show possibilities of pedagogical practices that aim at promoting an anti-racist language education in schools.

Keywords: Language education. Literacies. Additional language. Ethnic-racial relations. Anti-racist education.

INTRODUÇÃO

Iniciamos nosso relato, acerca de práticas de sala de aula envolvendo ensino de língua inglesa e educação para as relações étnico-raciais (ERER), inspiradas em Zavala (2019, p.6), que aponta a necessidade de “uma educação linguística que capacite indivíduos e grupos subordinados em batalhas sociopolíticas em torno da linguagem”. Nesse sentido, entendemos que o ensino de línguas na escola deve estar voltado para auxiliar as(os) estudantes em seus processos de colocar-se no mundo e agir sobre ele com mais autonomia e criticidade, expandindo seus (auto)conhecimentos. Desejamos, portanto, que as aulas de inglês sejam um espaço que colabore para que todas(os) se construam como sujeitas(os) (hooks, 2008). Enfatizamos nossa compreensão de que este processo se inicia antes da entrada na vida escolar e se constrói conjuntamente em muitos outros espaços para além das instituições de ensino. Assim, a escola – como apenas um dos locais de atuação destas(es) estudantes sujeitas(os) – deve acolher e respeitar suas trajetórias e suas vivências, buscando expandi-las em vez de ignorá-las ou corrigi-las.

Nesse intuito, é importante atentar para as culturas e as histórias que, historicamente, vêm sendo excluídas e silenciadas nas/pelas instituições escolares. Como afirma Santomé (2009, p.162), “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”. Desse modo, reiteramos nosso compromisso – como educadoras(es) – com uma educação linguística comprometida com a justiça social e racial e com a construção de uma sociedade com menos desigualdades, visto que, “através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem” (FERREIRA, 2018, p.43).

À vista disso, socializamos uma experiência de sala de aula a fim de refletir acerca das questões acima expostas. O relato envolve práticas desenvolvidas a partir de um projeto sobre racismo ambiental, com uma turma do 3º ano do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola federal de Porto Alegre/RS, no segundo semestre de 2021. O projeto em questão fez parte das atividades elaboradas ao longo de nossa participação no Programa Residência Pedagógica UFRGS – Subprojeto Interdisciplinar Letras e Ciências da Natureza. Assim, neste trabalho, refletimos sobre o desenvolvimento do projeto no intuito de que essas experiências possam inspirar outras(os) educadoras(es) e, talvez, reverberar novas ações no âmbito do ensino de línguas sob as lentes da ERER.

Nossa escrita está organizada em cinco partes. Na seção seguinte, fazemos uma revisão bibliográfica sobre letramentos com foco no ensino de línguas adicionais em diálogo com a educação para as relações étnico-raciais. Na terceira, apresentamos o projeto que desenvolvemos com estudantes da EJA, explicando as tarefas realizadas e explicitando seus objetivos. Na penúltima seção, analisamos o desenvolvimento do projeto, considerando seus aspectos positivos bem como os contratempos que surgiram ao longo do seu desdobramento em sala de aula. Por fim, tecemos nossas considerações acerca do diálogo necessário e inegociável entre o ensino de línguas e a ERER.

LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Iniciamos esta seção expondo o que entendemos por linguagem, visto que a compreensão que temos sobre ela orienta nosso trabalho, nossas escolhas em sala de aula bem como nossas práticas pedagógicas nas aulas de língua adicional. Assim, apoiadas em Clark, compreendemos que

A linguagem é usada para se fazer coisas. As pessoas a usam na conversa diária para fazer negócios, planejar refeições e férias, discutir política, fazer fofocas. [...] Os novelistas, os repórteres e os cientistas dependem da palavra escrita para entreter, informar e persuadir. **Todas essas são instâncias de uso da linguagem, atividades nas quais, com a linguagem, as pessoas fazem coisas.** (CLARK, 2000, p.55, grifos nossos).

Por conseguinte, nas tarefas que compõem o projeto que será apresentado na quarta seção deste trabalho, partimos do princípio de que fazemos coisas com a linguagem, de que o seu uso é “uma forma de *ação conjunta*” (CLARK, 2000, p.55, grifo do autor). Sob essa perspectiva, entendemos que não cabe ensinar a língua através da mera reprodução de regras gramaticais, pois as(os) estudantes precisam praticar ações com um propósito social, precisam fazer coisas com a língua que estão estudando, de modo a reivindicá-la como um lugar onde constroem a si mesmas(os) como sujeitos (hooks, 2008). Dessa forma, Reguera (2008, p.18) aponta que “a linguagem forma, edifica ou performa/encena os vínculos sociais e, neles e com eles, a identidade, a diferença e a alteridade dos interlocutores”.

Nesse prisma, pautamos nosso projeto nos estudos sobre letramentos, entendendo a leitura e a escrita como práticas socialmente situadas, “dentro de uma perspectiva ampla que integre o trabalho sobre cognição, linguagem, interação social, sociedade e cultura” (GEE, 2019, p.136). Segundo o autor, tal perspectiva é essencial para tratarmos de questões

envolvendo acesso e equidade nas escolas, a fim de que possamos usar a linguagem de modo tanto a pensar quanto a agir sobre o mundo. Barton e Hamilton (2000, p.8) acrescentam ainda que “existem diferentes letramentos associados a diferentes esferas de atuação na vida”. Logo, é importante salientar que as práticas de letramentos escolares, embora privilegiadas socialmente, são apenas uma das formas possíveis.

De acordo com Zavala (2019), os repertórios das(os) estudantes devem acomodar rotinas e repertórios do ambiente escolar, porém, essa acomodação precisa ser bidirecional. As(os) professoras(es) também devem acomodar os repertórios trazidos pelas(os) alunas(os) a partir de suas socializações e de suas aprendizagens fora da escola, que são parte de suas interações em/com diferentes comunidades de práticas. Desse modo, não podemos esquecer que tais práticas envolvem processos “mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais” (LEA; STREET, 2014, p.479). Nesse sentido, Zavala pontua também que

[...] o letramento escolar é apenas uma forma de usar a linguagem como parte de uma prática social que ganhou legitimidade por razões ideológicas enquadradas nas relações de poder. Como consequência, crianças de contextos não hegemônicos, que aprenderam a usar a linguagem de forma diferente daquela ensinada na escola, estão em desvantagem na aquisição do tipo de discurso expositivo e ensaístico que caracteriza o letramento escolar (ZAVALA, 2009, p.2).

Sob tal perspectiva, ao refletirmos sobre a escrita e os letramentos de nossas(os) alunas(os), precisamos repensar a lógica dominante do déficit (LEA; STREET, 2014), a partir da qual percebe-se apenas aquilo que elas(es) ainda não conhecem e não dominam, ignorando todos os outros letramentos que antecedem suas vidas escolares e que fazem parte de suas comunidades de práticas. Para as(os) autoras(es), é necessário acolher esses letramentos, construir a partir do que as(os) estudantes já têm, aproximando suas experiências da escola, em vez de tratá-las como déficit e corrigi-las, de modo que as práticas escolares possam fazer mais sentido para as(os) educandas(os). Quando pensamos no público que participou do nosso projeto – estudantes da EJA –, tais questões tornam-se ainda mais relevantes, visto que, em geral, são pessoas mais velhas que trazem muitas vivências para compartilhar e que, infelizmente, já foram negligenciados pelas instituições de ensino e pela sociedade.

Zavala (2019) afirma que a educação hoje está demasiadamente associada a políticas neoliberais, preocupando-se com números e medições, com o desempenho e a classificação das(os) estudantes, fazendo com que nos esqueçamos dos objetivos sociais da educação que

visam a sociedades estruturadas de modo mais justo e igualitário. Em interlocução com tais questões, a autora destaca, ainda, que precisamos estar atentas(os) ao discurso envolvendo a igualdade de oportunidades, pois

O discurso da igualdade de oportunidades não pode funcionar sob a ilusão de que somos todos iguais e de que as desvantagens só existem em nível de realizações individuais e podem ser superadas com esforço e determinação. Esse discurso deve levar em conta as desvantagens estruturais de determinados setores da sociedade em relação à escola e também visibilizar o papel que a linguagem desempenha nessas desvantagens. (ZAVALA, 2019, p.5).

Desse modo, se nos comprometemos com os propósitos sociais da educação, com o uso da linguagem para agir no mundo, com o acesso e a equidade nas instituições de ensino, com discursos não meritocráticos e com a construção de uma sociedade mais justa, precisamos entender que as práticas de letramentos são também perpassadas por questões envolvendo identidades de raça, gênero, classe e sexualidade, dentre outras. De acordo com Melo (2015, p.71), “quando não tratamos e ou não questionamos os estereótipos de raça, gênero etc. em nossas aulas de línguas, [...] nós estamos fazendo coisas com as temáticas citadas e também com as pessoas pertencentes às chamadas minorias”. Nessa lógica, a autora explica que quando ensinamos inglês, estamos também agindo na vida social, participando dos processos de coconstrução de pessoas e práticas sociais, à medida que cristalizamos conceitos de linguagem e naturalizamos determinados discursos sobre raça, gênero, classe social e sexualidade em detrimento a outros.

Portanto, no intuito de não corroborar práticas pedagógicas que historicamente deslegitimam identidades, naturalizam discursos preconceituosos, silenciam histórias e culturas menos privilegiadas socialmente, nos propomos, nessa escrita, a pensar as práticas de letramentos escolares em diálogo com a educação para as relações étnico-raciais (ERER). Assim, buscamos problematizar o ensino de línguas tendo em perspectiva a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Compreendemos a ERER como um conjunto de práticas, conceitos e referenciais implícitos e explícitos que visam, a partir do ambiente escolar, à humanização da formação de estudantes pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais. Esta política impulsiona-se a partir das demandas nacionais e internacionais para o combate ao racismo, à xenofobia e a todos os preconceitos e as intolerâncias que geram violências na sociedade e atingem também os espaços de educação (CARTH, 2017).

O ensino envolvendo relações étnico-raciais na educação básica foi consolidado – ou, ao menos, sua determinação o foi – a partir de alterações na Lei 9.394, de 20 de dezembro de

1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), quando, com as leis acima mencionadas (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008), sistematizou-se a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Essa alteração legislativa impactou diretamente a elaboração dos planejamentos e dos currículos escolares bem como a formação dos professores. Tais mudanças, contudo, não foram isentas de conflitos e negociações, visto que decolonizar um currículo historicamente eurocentrado, bem como as práticas docentes, implica confronto e produção de algo novo. Essa ação “se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo” (GOMES, 2012, p.107).

No âmbito das práticas de ensino de línguas, entendemos que as ideias expostas neste texto acerca dos estudos de letramentos podem dialogar com as questões problematizadas pela ERER, pois os letramentos escolares, conforme Zavala (2019), não são neutros, uma vez que se vinculam com questões identitárias, epistemológicas e de poder. Nesse sentido, Souza (2016) defende que os letramentos escolares são uma das esferas sociais de maior importância da vida, tendo em vista o tempo que passamos na escola. Assim, a entrada nesse universo “não pode significar ‘sair da vida’, e, sim, espaço de articulação, de valorizar experiências educativas das quais os sujeitos participam para além da escola, no cotidiano e em outros espaços de sociabilidade como os movimentos sociais negros [e indígenas]” (SOUZA, 2016, p.69).

Vemos nos estudos de letramentos uma possibilidade de que a educação linguística desenvolva práticas que reverberem a preocupação e a inquietação com temas como acesso de todas(os) as pessoas à educação, equidade e justiça social e racial. Desse modo, estaríamos usando a linguagem com fins tanto de pensar quanto de agir sobre o mundo. Assim, como professoras(es), devemos nos perguntar de que modo podemos “contribuir para a transformação do poder, no sentido de desafiar e desestabilizar representações e relações sociais dominantes que têm sido historicamente reproduzidas na escola” (ZAVALA, 2019, p.12). Entendemos que, ao nos comprometermos com a ERER, estamos rompendo com essa ordem e dando os primeiros passos em direção à transformação das relações dominantes mencionadas por Zavala. Nesse sentido, a ERER tem muito a contribuir visto que ela

tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p.31).

Em consonância com as questões expostas acima pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, podemos pensar com maior proximidade o diálogo entre ERER e educação linguística a partir dos letramentos de reexistência. Ponderar tais letramentos implica ter em vista que as práticas letradas desenvolvidas fora da escola são “marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidos” (SOUZA, 2016, p.71). Ademais, pressupõe também “considerar os aspectos que afetam o histórico do letramento da população negra [e indígena] no Brasil e que influenciam as trajetórias pessoais de usos sociais da linguagem” (SOUZA, 2016, p.71). Assim, nosso compromisso deve ser com acolher os repertórios de nossas(os) alunas(os) e agir a fim de auxiliar no processo de expandi-los, sem, jamais, ignorá-los ou depreciá-los, considerando e incluindo suas trajetórias diversas em nossos planejamentos.

O PROJETO: EM BUSCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

Levando em consideração o uso da linguagem, a leitura e a escrita como práticas sociais e a ERER, buscamos inserir elementos próximos à realidade das(os) estudantes a fim de criar oportunidades significativas de aprendizagem da língua inglesa. A composição das aulas se baseou em tópicos que visavam a promover o engajamento das(os) alunas(os), tendo como base o uso de materiais autênticos. Tendo em vista que o projeto se apoiou no tema meio ambiente, abordamos, em nossas proposições, questões políticas e sociais como o racismo ambiental¹ e o saneamento básico. Ao construirmos o projeto, optamos por utilizar textos de livre circulação como reportagens jornalísticas, postagens de redes sociais e cartazes de protesto. O estudo desses materiais serviu de suporte para a produção do trabalho final: uma publicação no Facebook ou um cartaz em protesto ao racismo ambiental. Devido à pandemia de Covid-19, as aulas ocorreram de forma remota, através da proposição de seis tarefas assíncronas, enviadas quinzenalmente pela plataforma educacional Moodle, e de seis encontros síncronos pelo Google Meet, também quinzenais, para conversarmos sobre as atividades.

¹ De acordo com Rossato (2022, p.368), “em 1982, Benjamin Chavis Jr., reverendo e líder afro-americano de direitos civis, cunha o termo racismo ambiental para indicar discriminação racial na formulação de políticas ambientais, na aplicação de regulamentos e leis, no direcionamento deliberado de comunidades não brancas para instalações de resíduos tóxicos, na sanção oficial da presença de venenos e poluentes com risco de vida em comunidades e na história de exclusão de pessoas não brancas da liderança dos movimentos ecológicos. Refere-se, assim, a qualquer política, prática ou diretiva que afete ou gere desvantagens de maneira diferenciada (seja intencional ou não) a indivíduos, grupos ou comunidades com base em raça ou cor (Bullard, 2005)”.

Na primeira atividade, introduzimos o conceito de racismo a partir do verbete *racism*. Na sequência, solicitamos que escolhessem, entre quatro opções apresentadas, em português, qual seria a definição de racismo segundo o dicionário. Tendo como bases os princípios da translinguagem², fizemos uso tanto da língua inglesa quanto da língua portuguesa nos textos e nas tarefas. Seguimos conversando sobre o verbete, acolhendo os conhecimentos e as experiências que as(os) estudantes compartilharam com a turma sobre o assunto. Depois, com o objetivo de apresentar o tema do projeto, utilizamos um texto, em português, no qual estava escrito “racismo ambiental” e outro breve texto, em inglês, sobre o termo. Por fim, propusemos algumas perguntas sobre as leituras, nas quais exploramos as relações entre racismo e racismo ambiental.

Na segunda atividade, no intuito de fomentar mais subsídios à discussão sobre racismo ambiental, trouxemos uma foto (Figura 1) com manifestantes segurando cartazes em um protesto pela qualidade da água em Flint, Michigan. Em seguida, fizemos algumas perguntas sobre os textos dos cartazes, sobre as relações entre questões econômicas, raciais e racismo ambiental, bem como sobre protestos similares a esse no Brasil. No exercício seguinte, apresentamos várias frases, em português, sobre o tema e pedimos que relacionassem com as frases dos cartazes. Depois, utilizamos um texto, em inglês, sobre água potável, acompanhado de um glossário, em português, das palavras-chave. Na sequência, utilizamos uma campanha do UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância – (Figura 2) sobre o direito à água potável e propusemos algumas perguntas a fim de promover uma reflexão crítica sobre todos os textos lidos nesta atividade, retomando questões envolvendo raça e classe, a partir da discussão sobre água potável como um direito humano, não um privilégio de algumas pessoas.

² A perspectiva da translinguagem está apoiada na subjetividade do usuário e como ela afeta a linguagem, levando em consideração os conhecimentos prévios e pessoais de cada indivíduo na construção de sua aprendizagem. Assim – em oposição a uma perspectiva de segmentação das línguas e dos repertórios conhecidos pelas(os) falantes –, nossa prática de ensino foi orientada pelo acolhimento dos repertórios linguísticos trazidos pelas(os) estudantes, entre eles a língua portuguesa, para construção da aprendizagem de língua adicional (WELP; GARCÍA, 2022).

Figura 1: Protesto pela qualidade da água em Michigan/EUA



Fonte: New York Amsterdam News

Figura 2: Campanha do UNICEF sobre água

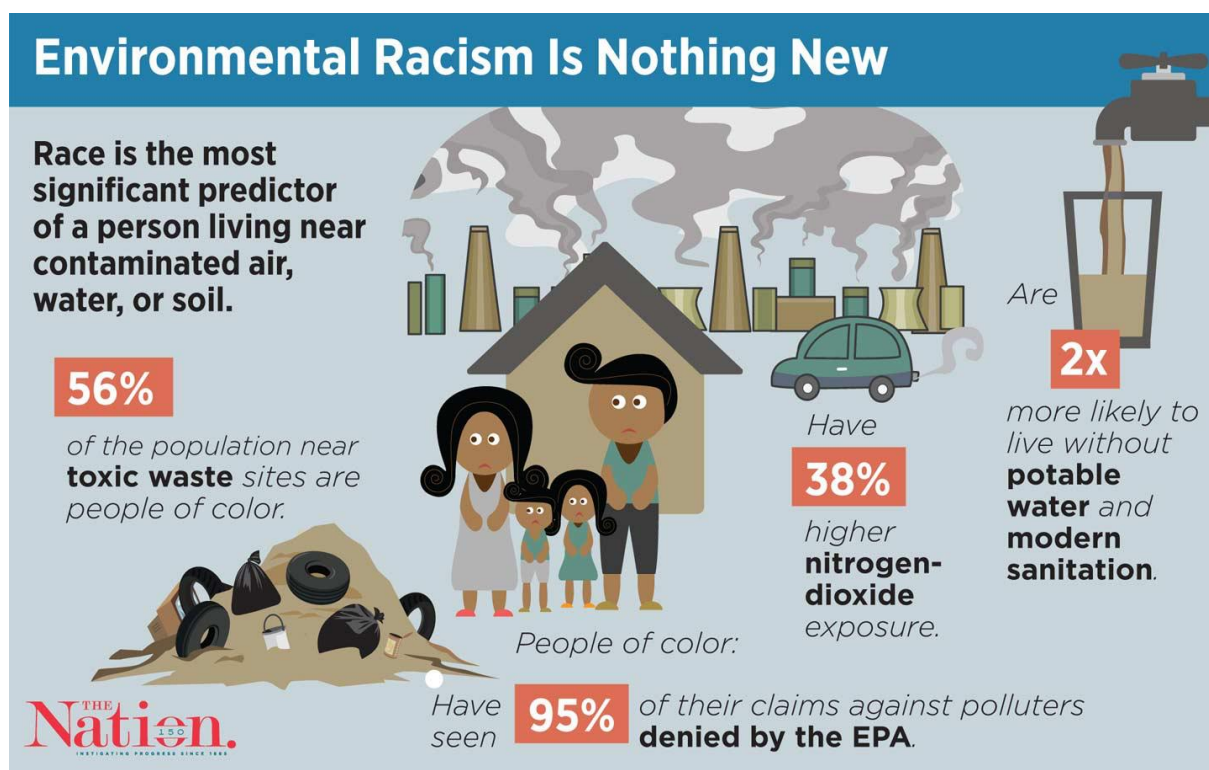


Fonte: Facebook do UNICEF

Na terceira atividade, trouxemos um infográfico (Figura 3) sobre racismo ambiental, apresentando dados que relacionam o racismo ambiental a grupos étnico-raciais, aprofundando

mais a discussão iniciada na aula anterior. Apresentamos algumas palavras, em português, referentes ao tema e pedimos que, com base na leitura do infográfico, as escrevessem em inglês. Então, apresentamos seis afirmações, em português, sobre o texto para que verificassem se eram verdadeiras ou falsas. Após este exercício, propusemos cinco frases, em inglês, sobre o texto, cada uma delas com um trecho a ser completado com uma das duas opções sugeridas por nós. Essa atividade contou ainda com um segundo texto, uma reportagem, em português, sobre o despejo de lixo clandestino em um bairro do Rio de Janeiro. Propusemos algumas perguntas para discutirmos o segundo texto e suas relações com o primeiro, bem como problematizamos o racismo ambiental em Porto Alegre e o modo como esse problema afetava a vida de cada uma(um) em particular. Por fim, também refletimos sobre maneiras de lidar com tais problemas e pedimos que indicassem possíveis soluções para as questões que estávamos tratando em aula.

Figura 3: Infográfico sobre racismo ambiental

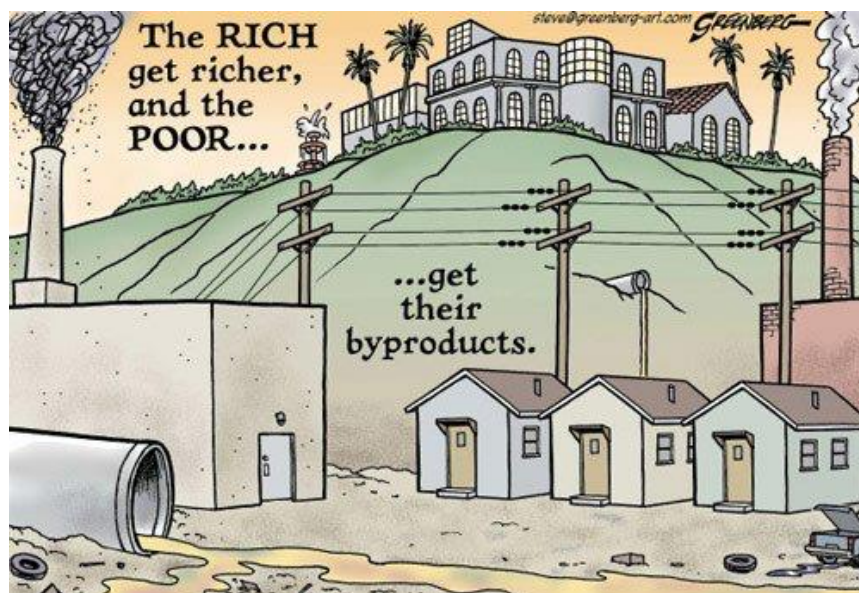


Fonte: <https://www.thenation.com/article/archive/race-best-predicts-whether-you-live-near-pollution/>

Na quarta atividade, continuamos a discussão acerca do descarte do lixo a partir de uma charge em inglês (Figura 4). Iniciamos propondo algumas possibilidades de tradução do texto para que escolhessem a mais adequada. Na sequência, apresentamos algumas questões sobre o texto, com a intenção de pensar sobre as formas diferentes com que o racismo ambiental afeta pessoas ricas e pessoas menos favorecidas economicamente. Nesta atividade, trouxemos ainda

um segundo texto: um excerto de uma postagem, em inglês, do *World Economic Forum* sobre como o lixo afeta as pessoas mais pobres. Propusemos um exercício de vocabulário para auxiliar na leitura, no qual tinham que associar palavras do texto com suas respectivas traduções para o português. No último exercício, elaboramos um questionário para que as(os) estudantes relacionassem os dois textos lidos e refletissem sobre a problemática do descarte do lixo em países mais pobres e suas relações com o racismo ambiental.

Figura 4: Charge sobre racismo ambiental



Fonte: <https://pbs.twimg.com/media/CkG0u72UoAAyI7A.jpg>

Na penúltima atividade, retomamos o que foi estudado ao longo do projeto. O primeiro exercício apresentava algumas afirmações sobre racismo e sobre racismo ambiental para que verificassem quais eram verdadeiras e quais eram falsas de acordo com as discussões prévias. O exercício seguinte propunha uma revisão do vocabulário estudado a partir dos textos. Na sequência, havia algumas perguntas que visavam a reflexões acerca das seguintes questões: racismo, racismo ambiental, direito à água potável e saneamento básico. No último exercício, apresentamos três alternativas, em inglês, sobre os danos do descarte de lixo no meio ambiente para que escolhessem a alternativa mais adequada com base nas atividades anteriores. Esta aula foi pensada como uma proposta de revisão para auxiliar na produção final, bem como acolher estudantes que não tivessem conseguido acompanhar os encontros síncronos ou realizar algumas das atividades assíncronas.

Na última aula, trouxemos uma proposição de escrita em língua adicional. Começamos a atividade com a leitura de um *post* de Facebook protestando contra o racismo ambiental e um

exercício de vocabulário acerca das palavras-chave do texto. Na sequência, apresentamos cinco alternativas sobre as informações do texto, das quais deveriam indicar a única que era verdadeira. Propusemos também algumas questões interpretativas sobre o *post*, explorando o debate acerca do racismo ambiental bem como pensando em problemas presentes nas comunidades das(os) estudantes sobre o assunto em questão. Por fim, solicitamos que escrevessem um *post* para o Facebook ou para o Twitter, ou que produzissem um cartaz para ser colado nos murais da escola protestando contra o racismo ambiental, conforme o apresentado nesta aula (Figura 5) ou em aulas anteriores. Para isso, montamos um quadro (Figura 6) com algumas sugestões de sujeitos, verbos e complementos para auxiliar na construção de suas frases a partir do vocabulário estudado ao longo do projeto. Contudo, as(os) estudantes tinham liberdade para usar outros conhecimentos, dicionário ou Google Tradutor e produzir frases com recursos linguísticos diferentes. Como estávamos trabalhando remotamente, nem todas(os) as(os) alunas(os) conseguiam comparecer aos encontros síncronos, de modo que entendemos ser necessário estruturar um pouco mais a tarefa para que pudessem entregá-la mesmo tendo que realizá-la sozinhas(os).

Figura 5: Cartaz de protesto



Fonte: <https://www.aaihs.org/the-role-of-water-in-african-american-history/>

Figura 6: Sugestões para a produção final

A	B	C
Sugestões para A Contaminated air Environmental racism Government Modern sanitation Poor countries Porto Alegre Potable water Racism Rich countries Toxic waste Trash	Sugestões para B cause / causes is / are needs / need have / has	Sugestões para C a crime a privilege a problem a right clean water diseases modern sanitation potable water environmental racism problems toxic waste trash

Fonte: As autoras

ANÁLISE DO PROJETO

A prática de ensino aqui relatada ocorreu no segundo semestre de 2021, em um contexto atípico devido à pandemia de Covid-19, no qual nos deparamos com barreiras de acesso umas(uns) às(aos) outras(os), com tarefas assíncronas e poucas oportunidades de diálogo e interação. Em função do ensino remoto e do fato de várias(os) estudantes estarem sem acesso à internet e/ou precisarem trabalhar no horário das aulas, tivemos baixa adesão na realização das tarefas e nos encontros on-line (tivemos entre cinco a dez alunos presentes). Além disso, tínhamos uma limitação de apenas duas páginas por postagem semanal, e cada aula síncrona tinha duração de apenas 30 minutos. Assim, tais condições de ensino nos exigiram adaptação na preparação das tarefas. Essas demandas nos proporcionaram desafios, mas também aprendizado, pois através do conhecimento de nossas(os) alunas(os), buscamos elaborar atividades o mais acessíveis possível, pensando tanto em suas condições de acesso à internet quanto de resolução dos exercícios sem o suporte das aulas na escola. Apesar de pouco contato com as(os) estudantes, os encontros síncronos foram frutíferos, visto que conseguimos engajar aquelas(es) que estavam presentes nas discussões e problematizações apresentadas durante a explicação das tarefas. Além disso, o rendimento e o crescimento das(os) alunas(os) que conseguiram frequentar os encontros síncronos foi bastante significativo.

Se tivéssemos tido mais aulas ou mais tempo durante os encontros síncronos (ou se as aulas tivessem sido presenciais) ao longo do projeto, poderíamos ter desenvolvido de modo mais qualificado o trabalho com alguns dos gêneros usados nas tarefas, bem como com os

recursos linguísticos presentes nos textos lidos. Na quarta atividade, por exemplo, poderíamos ter explorado o uso de comparativos (*rich* e *richer* na figura 4), apresentando outros textos com tal recurso e trabalhando o seu uso, a fim de que as(os) estudantes pudessem inclusive usar essa estrutura na produção final. Além disso, teria sido interessante usar outros recursos, como vídeos, jogos e atividades mais dinâmicas, os quais não foram possíveis pelas razões já apresentadas. Também gostaríamos de ter aprofundado o estudo dos gêneros infográfico e charge, trazendo mais textos e explorando as suas características. Ainda, teria sido produtivo dialogar mais sobre o racismo ambiental nos bairros de Porto Alegre e nas comunidades das(os) estudantes, aproximando o projeto de suas realidades. Acerca da produção final, pensamos em uma proposta simples que pudesse ser feita de forma remota e sem muito auxílio, apenas com a orientação escrita e, para algumas(alguns), com a explicação no encontro síncrono. Com mais diálogo, tempo e interação, poderíamos auxiliá-las(os) nesta produção escrita, assim como construir uma proposta mais elaborada que fizesse uso de mais aprendizagens construídas durante o projeto.

CONSIDERAÇÕES

Em consonância com os referenciais teóricos sobre os quais explanamos e com o projeto para ensino de língua inglesa apresentado, reiteramos nossa compreensão de que “[a] linguagem – em termos de recursos gramaticais e lexicais – seria apenas parte de um repertório comunicativo, pois é sempre utilizada no quadro de ações e atividades situadas e no desdobramento de uma diversidade de posições identitárias.” (ZAVALA, 2019, p.7). Desse modo, buscamos expor, neste relato, atividades que mostrassem possibilidades práticas do diálogo frutífero e inegociável entre letramentos e educação antirracista no ensino de línguas. Acreditamos que – tanto por questões legais que tornam o trabalho pedagógico envolvendo relações étnico-raciais obrigatório quanto por questões éticas de reparação histórica com os povos originários e com as(os) descendentes de africanas(os) e de combate ao racismo – nós, como educadoras(es), temos o dever de nos posicionarmos diante de questões que envolvem a construção de uma sociedade social e racialmente mais equânime.

Para isso, não podemos nos perder em intermináveis listas incoerentes de conteúdos, infelizmente, ainda bastante comuns nas instituições de ensino. Precisamos estar atentas(os) a tudo aquilo que reverbera nas vidas de nossas(os) estudantes, dentro e fora dos muros escolares, pois, como ressalta Soares, “[e]nquanto a escola se mantiver isolada da vida lá fora, vai estar isolada também das funções sociais que a escrita e a leitura têm no mundo que continua

girando.” (2022, p.82). Desse modo, desejamos que este relato engendre provocações, inquietações e, quem sabe, inspirações para que as aulas de línguas tenham um diálogo comprometido com os debates sociais eminentes, para que as professoras(es) de línguas abracem seu importante papel na luta contra as desigualdades e contra o racismo, construindo, ao lado de suas(seus) alunas(os), um necessário e novo projeto de sociedade.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (orgs.). **Situated Literacies: Reading and Writing in Context**. London: Routledge, 2000. p.7-14.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.645/2008**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. **Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CARTH, J. L. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Etnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. **Cadernos de tradução**, Porto Alegre, n. 9, p.55-80, Jan./Mar. 2000.

FERREIRA, A. J. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p.39-46.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. In: ALVERMAN, D. E. et al. (eds.). **Theoretical models and processes of literacy**. New York: Routledge, 2019. p.105-117.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Minas Gerais, v. 12, n. 1, p.98-109, Jan./Abr. 2012.

HOOKS, B. Language: teaching new worlds, new words. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 16, n. 3, p.857-864, 2008.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 16, n. 2, p.477-493, 2014.

JASKULSKI, Cláudia Helena Dutra da Silva; PARNOW, Ediana Rodrigues; IANNONE, Shayane Kaina Schuster. Educação linguística e relações étnico-raciais: reflexões a partir das práticas pedagógicas. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.31, dez. 2022.

MELO, G. C. V. O lugar da raça na sala de aula de inglês. **Revista da ABPN**. Goiânia, v. 7, n. 17, p.65-81, Jul./Out. 2015.

REGUERA, G. B. Prólogo. Judith Butler: narración autobiográfica y autorreflexión filosófica. In: NAVARRO, P. P. **Del texto al sexo: Judith Butler y la performatividad**. Barcelona-Madrid: Editorial Egales, 2008.

ROSSATO, M. S. Educação geográfica, ERER e o combate ao racismo ambiental. In: JASKULSKI, C. H. D. S.; SILVA, M. C. (orgs.). **Sobre mais uma ideia para adiar o fim do mundo: reflexões do curso de aperfeiçoamento educação para as relações étnico-raciais na educação básica – volume 1**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2022. p.363-381.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2009. p.159-177.

SOARES, L. F. **Escrever de si: autorias na escola pública periférica**. 2022. 205p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SOUZA, A. L. S. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p.67-76, 2016.

WELP, A.; GARCÍA, O. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 75, n. 1, p.47-64, 2022.

ZAVALA, V. Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**. Medellín, Colômbia, v. 24, n. 2, p.1-18, Mai./Ago. 2019.

_____. ¿Quién está diciendo eso?: Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. In: KALMAN, J.; STREET, B. (eds.). **Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales**. Diálogos con América Latina. México DF: Siglo XXI. 2009, p.1-17.

AS AUTORAS

Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski é licenciada em Letras, mestra em Linguística Aplicada e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui curso de aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua como professora de inglês no Colégio de Aplicação da UFRGS e compõe a coordenação do programa de extensão “Letramentos e Educação Antirracista: construindo diálogos entre a ERER e a formação de professores”.

E-mail: clau.jaskulski@gmail.com

Ediana Rodrigues Parnow é bacharela em Letras Português/Inglês e licencianda em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi residente do subprojeto Letras Inglês no Programa de Residência Pedagógica de 2020 a 2022. Atualmente é bolsista no programa de extensão “Letramentos e Educação Antirracista: construindo diálogos entre a ERER e a formação de professores”.

E-mail: ediana.parnow@ufrgs.br

Shayane Kaina Schuster Iannone é licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do subprojeto Letras Português, de 2017 a 2019, e residente no Programa de Residência Pedagógica, no subprojeto Letras Inglês, de 2020 a 2022.

E-mail: shayaneschuster@gmail.com