

■ ARTIGOS

■ Educação antirracista em aulas de Língua Inglesa: ruptura com a necropolítica



Viviane Leticia Silva Carrijo*
Mauricio José Ferreira Lopes**

Resumo: O presente artigo objetiva discutir a emergente necessidade de criar ações antirracistas na educação, especificamente, no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em contexto brasileiro. Nesse sentido, o artigo apresenta uma proposta para aulas nessa disciplina para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental (EF). Na sociedade contemporânea, é emergente uma educação cada vez mais inclusiva, transformadora e ativista. A proposta apresentada fundamenta-se na Pedagogia da Ousadia (STETSENKO, 2017); na Colaboração Crítica (MAGALHÃES, 2018) e na Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009), central para organização das atividades. Sugere, ainda, caminhos para uma postura ativista e transformadora que pode promover uma educação antirracista em um sistema dominado pela necropolítica (MBEMBE, 2020).

Palavras-chave: Língua Inglesa. Antirracismo. Necropolítica.

* Doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, integrante do Grupo de Pesquisa "Linguagem em Atividade no Contexto Escolar" – LACE-PUC-SP-CNPq; Contato: vivinice@gmail.com

** Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUCSP), bolsista CAPES. Contato: mauricioleferbr@yahoo.com.br

Introdução

O presente artigo nasce da emergente necessidade de criar ações antirracistas na educação, especificamente, no ensino de língua inglesa em contexto brasileiro. Essa necessidade é oriunda, primeiro, dos acontecimentos de violência contra corpos negros e, segundo, da ausência de menções à temática étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na disciplina de Língua Inglesa.

Quanto ao primeiro motivo, acompanhamos, pelo mundo, diversas manifestações vinculadas à hashtag Black Lives Matter que eclodiram como resposta ao brutal assassinato de George Floyd, cidadão afro-americano, por um policial branco em serviço. Como parte do mundo, esse acontecimento ganhou espaço também no Brasil devido a casos semelhantes ao de Floyd em que crianças negras foram as vítimas, menção às mortes de Agatha, João Pedro e Miguel.

Na contemporaneidade, as mortes dos negros revelam o cenário de necropolítica, em que, no “domínio da vida sobre a qual o poder tomou o controle”, alguns são soberanos em deter “a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (MBEMBE, 2016, p. 123). Como fator regulador, encontramos, na necropolítica, o racismo compreendido como “distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma censura biológica entre uns e outros” (MBEMBE, 2016, p. 128).

Historicamente, em muitas guerras, mais do que questões ideológicas, esse racismo teve lugar proeminente na regulação da necropolítica como, por exemplo, na dominação das colônias, na escravidão do povo africano e no estado nazista. Na atualidade, neste artigo, relacionamos essa regulação como mecanismo do biopoder denunciado na luta do Black Lives Matter, pela evidência, por exemplo, do número de mortes por intervenção policial no Rio de Janeiro. Segundo noticiários, de “1.814 pessoas mortas em ações da polícia em 2019, 1.423 foram pretas ou pardas. Entre elas, 43% tinham entre 14 e 30 anos de idade.”¹ Fatos como esses, configuram na falência do Estado, comentada pela professora Rosane Borges (2019), em entrevista ao *Ponte Jornalismo*²:

Como bem disse Foucault: o Estado não é para operar a morte, é para cuidar da vida de todos. Quando essa política de morte é oficializada, significa dizer que o Estado também falhou na sua função. É o papel do Estado prover as vidas, de que elas realmente serão vividas. Estado não é para matar os seus cidadãos (BORGES, 2019, s/n).

Em meio ao não cumprimento da função do Estado,

surge, então, mobilidade global na luta por uma sociedade antirracista. Como linguistas aplicados na área de ensino-aprendizagem de línguas, somos motivados a contribuir com ações antirracistas neste contexto de necropolítica, principalmente, ao analisarmos a ausência de menções à temática étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na disciplina de Língua Inglesa.

A questão étnico-racial, especificamente, relacionada à presença da africanidade e racismo de brancos por negros, não está totalmente fora do currículo escolar. Desde 2003, com a promulgação da Lei nº. 10.639/2003, tornou-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos segmentos de ensino fundamental e médio. Em 2008, inclusive, essa sanção foi acrescentada à Lei nº. 9.394/1996, Lei de Diretrizes de Base (LDB). Na BNCC, são encontradas 39 menções do termo “africana” ao tratar de educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Essas menções estão presentes no conteúdo de Língua Portuguesa (EF67LP28, EM13LP52), Artes (EF15AR25, EF15AR25), Educação Física (EF35EF01, EF35EF01, EF35EF03, EF35EF04, EF35EF09, EF35EF10, EF35EF11, EF35EF13, EF35EF14, EF35EF15), Ciências (EF07CI16), Geografia (EF07CI16) e História (EF03HI03, EF07HI12, EF07HI14, EF07HI16). Essa busca mostra que não há menção a conteúdos relacionados à africanidade nas habilidades de Língua Inglesa, apesar da menção ao continente África na habilidade: “(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania” (BRASIL, 2017, p. 263). Consequentemente, os materiais didáticos dessa disciplina também apresentam ausência de temáticas relacionadas a questões étnico-raciais de negros. Pesquisadoras como Dias (2018) e Conceição (2019) desenvolveram estudos para compensar essa falta.

Dias (2018), em formação de professores, discutiu e produziu um material com foco na diversidade linguística e na Identidade Social de Raça, apoiado no Black English Vernacular (BEV) - inglês falado pelos negros norte-americanos. Já Conceição (2019) estudou a organização de aulas de Língua Inglesa, no Ensino Médio para compreender e analisar criticamente as questões sociais de raça. Para isso, assim como Dias, Conceição criou uma proposta didática de língua inglesa, mas com leitura e interpretação de cenas de filmes que abordavam questões de raça implicitamente. Ambas as pesquisas funcionaram como luta de Dias e Conceição, mulheres negras, contra o racismo direcionado à negritude. Ambas as dissertações propuseram caminhos para uma educação

antirracista e para uma postura ativista transformadora (STETSENKO, 2017).

Na mesma perspectiva dessas pesquisas, consideramos a aula de língua inglesa como espaço para formação antirracista de alunos e professores que, colaborativamente, são constituídos em um mundo superdiverso (VERTOVEC, 2007), onde o desenvolvimento com outras pessoas é inevitável. Assim, propor uma educação antirracista é buscar alternativas para derrubar o racismo à negritude e superar, portanto, contradições instauradas pelo sistema de necropolítica. Sobre motivos para transformações na educação, Djamilia Ribeiro (2020), filósofa e ativista do movimento negro, explica:

A escola é um espaço de formação de cidadania, o primeiro lugar onde [crianças] socializam fora de seus ambientes familiares. É um lugar onde historicamente pessoas negras foram vítimas de racismo de forma muito direta e dolorosa. Lembro-me na minha época, durante os anos 80 e 90, o que foi para uma menina negra frequentar esses espaços. Os professores e professoras não tinham o menor preparo para lidar com o tema e já na infância as pessoas reproduziam racismo, com o qual seguiram em sua vida adulta (RIBEIRO, 2020, s/n).³

Por essa fala, podemos reforçar a relevância de pesquisas como as de Dias e Conceição para formação contínua de professores sobre como desenvolver uma educação antirracista. Neste artigo, criamos uma proposta para aulas de Língua Inglesa no 8º ano do Ensino Fundamental (EF), a fim de descrevermos como seriam ações antirracistas nessa disciplina. Além disso, discutimos como essas ações podem refletir e desenvolver postura ativista transformadora dos envolvidos nas aulas, isto é, professores e alunos.

Nessa direção, o artigo está organizado para: discutir o que compreendemos como ensino-aprendizagem de postura ativista transformadora; apresentar os procedimentos de escolha dos recursos apresentados na proposta; sugerir e analisar a proposta.

1. Postura ativista e transformadora

Ao defender uma postura ativista transformadora, Stetsenko (2017) apresenta aspectos fundamentais para constituição dessa postura: 1º) uma teoria do desenvolvimento humano, sempre em comunidade e em interação social; 2º) uma postura ético-política que promova a crítica das formas de vida socialmente construídas e sua história; e 3º) intervenção prática no curso da vida social com base no compromisso com o futuro almejado. Em cada um desses aspectos, a autora está pautada nas

ideias de Vygotsky, mas, principalmente, na expansão dessas ideias em análise do contexto contemporâneo de diversas áreas da atividade humana como, por exemplo, no campo da educação.

Nesse campo, o primeiro aspecto apresentado para uma postura ativista transformadora requer o repensar das teorias que embasam a prática de sala de aula, o conceito de ensino-aprendizagem e o papel do professor e do aluno. Nesse intuito, encontraremos no Brasil muitos pesquisadores que já iniciaram esse movimento desde os anos 90, rediscutindo esses conceitos à luz dos estudos de Vygotsky, por exemplo, Magalhães (1990 a 2020).

Desde 1990, Magalhães tem desenvolvido pesquisas no contexto escolar para reorganização das relações entre professores e alunos pela colaboração crítica, central na constituição da linguagem e no desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, Magalhães (2011) defende um ensino-aprendizagem voltado à produção coletiva do conhecimento, em que o professor não é o único detentor do saber. Compreendendo a sala de aula como espaço de interação social, no qual aluno e professores são transformados à medida que afetam o desenvolvimento uns dos outros, Magalhães advoga pela participação dos alunos não apenas nas atividades propostas pelo docente, mas na produção das atividades e questionamentos em aulas. Para a autora, a sala de aula pode envolver práticas colaborativas, em meio a qual são criados ambientes de negociação de sentidos em que as diferentes vozes dos participantes são relevantes e questionadas para produção de um novo conhecimento compartilhado (MAGALHÃES, 2011).

Compreendemos, assim, a colaboração como central para o desenvolvimento de postura ativista transformadora, nos termos elencados por Stetsenko (2017, p. 335, tradução nossa), uma postura construída, no mundo, em coautoria, “contribuindo para práticas colaborativas e criação de conhecimento para realizar, coletivamente, o mundo e a nós mesmos”⁴.

Conforme o 2º aspecto para esse tipo de postura - uma postura ético-política que promova a crítica das formas de vida socialmente construídas e sua história -, as práticas colaborativas são envolvidas em crítica, em um processo reflexivo de compartilhamento e negociação dos significados projetados na interação (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011). Nessa relação, há ainda o comprometimento ético dos envolvidos (alunos e professor) de que participaram ativamente para construção de um ambiente colaborativo, onde cada um torna-se responsável não apenas pelo próprio desenvolvimento, mas também pelo dos colegas. Trata-se de pensar a

sala de aula como comunidade aprendente.

Nesse movimento, dialogamos com Ninin (2016, p. 186-188) quando discute os padrões de colaboração crítica e descreve as ações dos envolvidos em:

- Comprometer-se com a própria participação e com a participação do outro, em direção ao ato de responder, seja por meio de ação ou de reflexão.
- Garantir espaços de pronunciamento e participação.
- Buscar, por iniciativa própria, consensos com base em argumentos.
- Considerar seu ponto de vista na relação com o ponto de vista do outro.
- Abandonar posicionamentos pessoais em prol dos interesses coletivos; participação equilibrada.
- Garantir espaços de pronunciamento e participação.
- Considerar o caráter essencialmente dialógico e polifônico dos processos interacionais (NININ, 2016, p. 186-188).

Para que essas ações sejam vivenciadas em sala de aula, é importante que a organização do conteúdo e os passos de execução das tarefas permitam. Novamente, um ensino focado somente na ação do professor não possibilitará que os alunos atuem como sujeitos crítico-colaborativos com postura ativista transformadora. Além disso, as ações dos envolvidos na colaboração reforçam a garantia de participação e a consideração do ponto de vista, construído por meio de argumentos que os participantes irão buscar e construir em conjunto.

Por fim, no 3º aspecto para uma postura ativista transformadora - intervenção prática no curso da vida social com base no compromisso com o futuro almejado -, Stetsenko (2017) defende que, nesse processo de práticas colaborativas, professores e alunos estejam preocupados e engajados com situações da vida social, a fim de cocriar posturas ativistas transformadoras à medida que visões para o futuro são também cocriadas.

Com essa premissa, Stetsenko (2017) propõe uma “Pedagogia da Ousadia”, em que o processo educacional seja fundamentado na igualdade e liberdade. Assim, professores e alunos seriam colaboradores na construção coletiva e democrática de uma nova sociedade, mais justa, inclusiva, pautada na equanimidade e solidariedade, em busca de um futuro melhor para todos. Nesse processo, os envolvidos transgrediriam “tanto as relações de ensino-aprendizagem quanto as socialmente vividas no diálogo entre história social-individual de cada envolvido” (CARRIJO, 2018, p. 445).

A fim de articular os três aspectos pontuados por Stetsenko (2017) para desenvolvimento de uma postura ativista transformadora, propomos, neste artigo, atividades que podem desencadear ações antirracistas. As atividades foram organizadas nos pilares da Pedagogia dos Multiletramentos, abordada na sequência.

2. Pedagogia dos Multiletramentos: um resumo

Desde 1994, o conceito de multiletramentos é debatido. Primeiro, o grupo de Nova Londres desenvolveu o conceito por meio de reflexões sobre as mudanças do mundo e dos ambientes de comunicação cada vez mais tecnológicos que influenciam a aprendizagem escolar, visto que os estudantes estão em constante contato com essas transformações. Nessas reflexões iniciais, o grupo criou a Pedagogia do Multiletramentos com proposta de organização do ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

No Brasil, essa pedagogia ganhou força pelos estudos de Rojo (2012), para quem essa pedagogia apresenta a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos presentes na sociedade oriundos das novas formas de informação e comunicação (as tecnologias), bem como incluir nos currículos a grande variedade de culturas nas salas de aula deste mundo globalizado e, acrescentamos, que sempre priorizou o conhecimento de uma minoria privilegiada.

Tal perspectiva leva-nos a refletir sobre “o que está acontecendo no mundo e o que está acontecendo (ou não, mas deveria acontecer) no mundo da linguagem e letramento nas escolas?”⁵ (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 164, tradução nossa). Nessa direção, como organizar atividades que promovam reflexão crítica sobre situações da vida? Para tanto, a Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009) propõe a criação de propostas didáticas com base em quatro pilares: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada.

Prática situada é a etapa em que se começa o processo de ensino-aprendizagem com vivências de práticas significativas e relevantes socialmente. Ao invés de trabalhar com situações abstratas, tal componente pressupõe a conexão do aprendido-ensinado às necessidades sociais dos alunos. Na experiência de prática situada, a instrução evidente, lugar de valorização do conceito científico e da teoria, visa envolvimento dos alunos em experiências e tarefas que permitam acesso explícito a tipos variados e sistematizados dos conteúdos estudados.

O enquadramento crítico está ligado aos dois pilares anteriores, é o domínio da prática e compreensão dos conceitos estudados “em relação a questões históricas, sociais,

culturais, políticas, ideológicas e centradas em valores de um determinado sistema de conhecimento e de prática sociocultural” (LIBERALI et al, 2015, p. 7). A partir desse enquadramento crítico, a prática transformada envolve a criação dos alunos de práticas sociais na escola e na vida cotidiana.

3. Procedimentos de escolha do material para a proposta

Conforme já dito, a proposta foi organizada pelos pilares da Pedagogia dos Multiletramentos, assim, o material foi escolhido de acordo com o que seria utilizado em cada momento. Para prática situada, propomos o uso de posters e vídeos. Os posters podem ser selecionados em sites que defendem o antirracismo ou em sites como o Shutterstock.⁶ Quanto aos vídeos, sugerimos, como fonte de inspiração, três que poderiam ser exibidos antes de qualquer atividade, problematização do tema, ou discussão em sala de aula sobre a elaboração dos pôsteres.

O primeiro vídeo que sugerimos na execução da proposta pedagógica trata-se de um curta metragem intitulado Dúdí e o lápis cor da pele.⁷ Com duração de aproximadamente 20 minutos, o vídeo, uma produção nacional da Take a Take Films, traz legendas em inglês e aborda ao mesmo tempo o tema do racismo e a violência (morte do pai de Dúdí) como um de seus efeitos nefastos nas famílias negras brasileiras. Como a história se passa atualmente na cidade de São Paulo, as crianças negras e pardas logo se identificam com o personagem Dúdí e seus conflitos, gerando assim sentimentos, emoções, sentidos e significados compartilhados.

O segundo é um vídeo clipe do rapper canadense Dax, postado no YouTube em oito de junho de 2020, sob o título, Black Lives Matter.⁸ No vídeo clipe, que já conta com mais de três milhões de visualizações, o artista relembra cenas do movimento BLM, sob o refrão: I can't breath (Não consigo respirar), últimas palavras de Floyd, pouco antes de vir a óbito. Além de expressões e palavras de ordem, o rapper lembra que Nobody's born racist, man. It's something you learn! (Ninguém nasce racista. É algo que você aprende!) A própria canção, nesse sentido, já fornece um cabedal de frases e expressões que podem ser “capturadas” ou assimiladas pelos estudantes e, posteriormente, utilizadas na elaboração e produção dos pôsteres.

O terceiro vídeo, suporte para a proposta pedagógica, trata de uma reportagem⁹ feita em setembro de 2019 sobre os protestos no sepultamento de Agatha Felix, uma menina de 8 anos, negra e moradora da comunidade do Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro. Na ocasião, o fato gerou grande comoção nacional e foi amplamente noticiado pelos mais diversos meios de comunicação. Os

objetivos pedagógicos com este vídeo são fomentar as discussões acerca do tema vítimas do racismo e ilustrar possíveis ações como respostas da comunidade escolar frente a um evento trágico.

Há uma infinidade de vídeos e filmes sobre racismo disponíveis na web. Sugerimos uma busca cuidadosa e, logicamente, a análise da adequação e pertinência do material ao tema abordado, o que requer que o vídeo seja assistido várias vezes pelo(a) professor(a). Por fim, há o vídeo “Ninguém nasce racista. Continue criança”¹⁰, uma produção do Rede Globo, portanto, bastante conhecida. No entanto, mesmo para quem já assistiu, o vídeo é capaz de provocar fortes emoções por ser altamente comovente. Nesse sentido, esse vídeo pode gerar grandes discussões e debates acerca do tema.

Para instrução evidente e enquadramento crítico, sugerimos alguns artigos da web que discutem o período de escravidão no mundo, no Brasil e o racismo estrutural. Esses textos possibilitarão que os alunos tenham argumentos críticos para discutir a questão do racismo na sociedade. Outra sugestão para abordar as temáticas dos artigos selecionados seria a utilização dos livros didáticos de História que já abordam essas questões. Para prática transformada, propomos atividade de confecção de posters antirracistas para os alunos performarem uma manifestação na escola.

Além do desenvolvimento da leitura e interpretação de texto, da produção oral e escrita, a proposta detalhada na próxima seção se apresenta como uma possibilidade também para o desenvolvimento de competências como pensamento crítico e criativo, resolução de problemas, colaboração, empatia, responsabilidade e participação, autonomia e determinação; bem como ampliação de repertório cultural e abertura à diversidade.

Nesse sentido, encontra-se também alinhada à educação para desenvolvimento sustentável, prevista na Agenda ONU 2030, com foco nos 5Ps: pessoas, planeta, parcerias, paz e prosperidades. Em acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a proposta tenta refletir as orientações por uma educação focada tanto no desenvolvimento e compartilhamento de conhecimentos, como também nos desenvolvimentos socioemocionais e comportamentais da pessoa, visando à atuação futura do cidadão frente aos desafios do nosso século.

A proposta está organizada para alunos do 8º ano e contempla competências específicas e habilidades de Língua Inglesa; além de habilidades de História e Arte, como elencadas pela BNCC (2017):

LÍNGUA INGLESA

Competências específicas:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo

plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (BRASIL, 2017: 246).

Habilidades

(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.

(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.

(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto (BRASIL, 2017: 248).

HISTÓRIA

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira

do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (BRASIL, 2017: 425).

ARTES

(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais (BRASIL, 2017: 207).

4. Sugestões e análise de atividades

Esta seção está organizada para descrever as ações em cada pilar da Pedagogia dos Multiletramentos e, então, traçar reflexões sobre o planejado de acordo com a noção de postura ativista transformadora discutida.

Quadro 1 - Temática: Manifestação #blacklivesmatter

Temática: Manifestação #blacklivesmatter
Prática Situada - Duração: 1 aula
Organização da sala: carteiras e mesas encostadas na parede para que se crie um espaço livre para os alunos se organizarem em pequenos grupos no chão. Os grupos serão formados pela cor de fitinhas entregues aos alunos na entrada da sala. Haverá em torno de 6 alunos por grupo. Para cada grupo, será disponibilizado posters em inglês antirracistas e posters racistas.
- Quando os alunos já estiverem agrupados, será projetado uma sequência de vídeos, contemplando 2 ou 3 minutos de cada vídeo. Fica a critério do professor.
Vídeo 1
Dúdu e o lápis cor da pele
Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U
Vídeo 2
Black Lives Matter
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=A2o15RCt5S0>
Vídeo 3
Reportagem
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=V77l5fXylc8>
Vídeo 4
Ninguém nasce racista. Continue criança
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA&t=28s>
- Após vídeos, os alunos serão orientados a discutirem, por 30 minutos, nos grupinhos as seguintes perguntas:
1. Você conhecia esses vídeos ou a situação vivida em cada um deles?
2. Por que esses vídeos foram produzidos?
3. Leia os posters que seu grupo recebeu e responda se você concorda com as manifestações dos vídeos? Por quê?
4. O que significa para os manifestantes #blacklivesmatter? Por que essa hashtag é ou não necessária?
- Ao fim dos 30 minutos, cada grupo apresentará, para o grupão, o que mais ficou marcante nas discussões do pequeno grupo.

Fonte: elaborado pelos autores.

Essa primeira parte da proposta aborda questões da vida real, corroborando com a noção sócio-histórica de Magalhães (2018) e Stetsenko (2017) de uma educação que contemple discussão dos acontecimentos vividos fora da escola. Além disso, nesse momento, os alunos podem ser orientados a viverem um processo de colaboração crítica, intencionalmente preocupados em participar e garantir a participação dos colegas no grupo (NININ, 2016). A organização em pequenos grupos é propositalmente pensada para que todos possam ter essa garantia.

Assim, é importante que o professor circule pela sala, observando o movimento dos grupos e instigando aqueles mais quietos com perguntas como: “E você?

O que acha do que o colega acabou de dizer?” “Você concorda?” “Qual seu ponto de vista?”. Ainda para garantir o envolvimento dos alunos, o professor pode contar que esse é também o objetivo, não basta apenas cumprir a tarefa proposta, mas todos têm de participar e buscar meios de dar seu ponto de vista, pois a voz de cada um importa.

Reforçamos a necessidade de que os alunos se organizem colaborativamente (MAGALHÃES, 2018) por compreendermos que uma postura ativista e transformadora se desenvolve sempre em interação social, a qual não ocorre somente com pares iguais, mas entre os diferentes (STETSENKO, 2017).

Quadro 2 - Instrução evidente

Instrução evidente - Duração: 1 aula
- Após apresentação dos pontos de vista dos pequenos grupos, os alunos serão convidados a refletir sobre outras situações em que manifestar #blacklivesmatter era tão necessário quanto agora. As perguntas orientarão essa discussão:
1. Releia os posters antirracistas e comente em que outros momentos da história esse tipo de manifestação já foi muito necessária?
2. Manifestações como as dos pôsteres e as dos vídeos sempre ocorreram? Por quê?
3. Por que há uma hashtag #blacklivesmatter e não #alllivesmatter?

Enquadramento Crítico - Duração: 1 aula
Neste momento, os alunos serão direcionados para leitura de textos que podem expandir os argumentos das respostas nas perguntas das questões 1, 2 e 3.
4. Em grupo, leia os textos nos links e retome a discussão das questões 1, 2 e 3, usando argumentos dos artigos lidos.
Texto 1: In Brazil the wounds of slavery will not heal¹¹
Texto 2: “História da escravidão negra no Brasil”¹²
Texto 3: “Racismo no Brasil é estrutural e institucionalizado”¹³
Após discussão, cada grupo apresentará a discussão feita para as três questões.

Fonte: elaborado pelos autores.

O objetivo dessas etapas é possibilitar que os alunos desenvolvam “postura ético-política” nas situações contemporâneas de racismo, o qual foi constituído historicamente. Na comparação da vida com a história, espera-se que os alunos, coletivamente, produção de novos saberes e modos de agir (MAGALHÃES, 2011). Por meio da leitura dos artigos propostos, os alunos poderão refletir sobre as relações históricas, culturais, políticas e

ideológicas que perduram até os dias atuais e quais influências são ocasionadas devido a essas relações quando pensamos em racismo.

Nessa discussão, é relevante que o professor siga de orientador de grupo em grupo, certificando-se de que os alunos estão lendo os textos, refletindo nas questões e usando argumentos do texto para composição de pontos de vistas.

Quadro 3 - Prática transformada

Prática transformada - Duração: 1 aula
Após toda discussão, os alunos serão provocados com as perguntas:
- Você já se manifestou contra o racismo? De que forma?
- Aqui na escola, você já viu manifestação contra o racismo?
- O que podemos fazer para nos manifestar na escola e na vida?
Depois de ouvir algumas respostas, inicialmente, será proposto que os alunos voltem aos pequenos grupos para produzirem pôsteres antirracistas para, então, organizarem uma manifestação pela escola.

Fonte: elaborado pelos autores.

Essa última parte incentiva os alunos a vivenciarem as discussões de modo ressignificado, de acordo com as necessidades percebidas nos grupos e na comunidade escolar. Trata-se de intervir socialmente com postura ativista e transformadora (STETSENKO, 2017). Nesse processo, o professor conduz a organização da manifestação, mas é importante incentivar os alunos a proporem como querem se manifestar. Haverá cartazes? Jingles? Grito de guerra? Dança? Performance teatral? Poesia? Ficará a critério dos alunos manifestantes. Uma questão relevante sobre a prática transformada é que ela extrapola os muros escolares. A reflexão sobre o que se pode fazer na vida para ser antirracista também precisa ser considerada.

Considerações finais

Promover uma educação antirracista não é fácil, muito menos quando essa ideia é permeada do desejo de desenvolvimento de uma postura ativista e transformadora! No histórico escolar, não aprendemos a ser antirracistas e muito menos ativistas ou transformadores. Como professores do ensino de línguas, vivenciamos uma formação de imperialismo britânico ou americano, com cânones da linguística e literatura de brancos. Em análise do contexto apresentado neste artigo, já vivíamos a necropolítica e não sabíamos. Já em contextos educacionais, Liberali

(2020) aponta para a necroeducação cristalizada em nosso sistema escolar. A necroeducação que orienta quais saberes merecem ser discutidos na sala de aula ou quem merece frequentar a escola ou as universidades. Neste artigo, discutir uma educação antirracista em aulas de língua inglesa é um movimento para romper com essa necroeducação.

A organização da linguagem pela colaboração crítica também pode funcionar como rompimento com a necropolítica e, conseqüente, necroeducação. Afinal, na proposta apresentada é possível notar a fuga da centralidade do poder na figura do professor para centralizar no envolvimento do aluno com seus pares, com seus saberes diversos. Nessa direção, o movimento de colaboração crítica questiona os poderes hierárquicos e propõe o desenvolvimento de relações simétricas no, por exemplo, ensino-aprendizagem em que tanto professor quanto aluno são formadores e co-criadores do espaço escolar. Assim, não haveria a centralidade de poder na constituição da educação, mas múltiplos e diversos modos de viver as relações escolares, modos estes que seriam criticamente questionados, face a conflitos, e recriados em colaboração crítica pela comunidade para solução de problemas. No caso deste artigo, modos para uma postura ativista e transformadora em direção a uma educação, cada vez mais, antirracista. ■

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 set. 2020.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 01 ago. 2020.
- CARRIJO, V. L. S. Capítulos em diálogo: implicações do conceito de Cadeia Criativa In: Liberali, F. C.; Fuga, V. P. (Orgs.). Cadeia criativa: teoria e prática em discussão. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- CONCEIÇÃO, L. C. Questões Sociais de Raça em aula de Língua Inglesa no Ensino Médio. 2019. 236f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge, 2009.
- DIAS, J. S. L. A construção de Material didático como contexto para a formação de professores: questões de raça na Língua Inglesa. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

- FERRARI, M. O que é necropolítica. E como se aplica à segurança pública no Brasil. *Racismo Ambiental*, 2019. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2019/09/26/o-que-e-necropolitica-e-como-se-aplica-a-seguranca-publica-no-brasil/>, Acesso em 01 ago. 2020.
- LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; PEREIRA, M. C. (Eds.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C., MEANEY, M. C., SANTIAGO, C., CANUTO, M., SANTOS, J. A. A. Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos. v. 10: 2-17. *Prolíngua*: João Pessoa, 2015.
- MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico- colaborativa para transformação. *LING. – Est. e Pesq.*, Catalão-GO, vol. 22, n. 2, p. 17-35, jul./dez. 2018.
- MAGALHÃES, M. C. C.. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Org.). *Estudos Críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas*. 1ed. São Paulo: Pontes, v., p. 17-48, 2014.
- MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 13-39.
- MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010. p. 20-40.
- MAGALHÃES, M. C. C. A study of teacher collaboration on reading instruction for chapter one students. Dissertação de doutorado não publicada, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA, 1990.
- MALIA, A. Educação antirracista tem papel fundamental no combate à discriminação racial. *A tarde UOL*, 2020. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/educacao/noticias/2123780-educacao-antirracista-tem-papel-fundamental-no-combate-a-discriminacao-racial>, Acesso em: 01 ago. 2020.
- MBEMBE, A. Necropolítica. *Artes e Ensaios*, n. 32, 2016, p. 122-151. Available from: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>
- NININ, M. O. G. Padrões de colaboração e argumentação: uma perspectiva crítica para análise do desenvolvimento de educadores. In: LIBERALI, F. et al. *Argumentação no contexto escolar: desafios e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.175-203.
- OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. de. Vygotsky e Bakhtin/Voloshinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, 2011b, p.103-115.
- ROJO, R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- STETSENKO, A. *The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge University Press: New York, 2017.
- THE NEW LONDON GROUP - NLG (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Cambridge, 2000. p. 60-92.
- VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*. 30 (6), 1024-5, 2007. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Notas

- 1 Informação disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/06/06/pretos-e-pardos-sao-78percent-dos-mortos-em-aco-es-policiais-no-rj-em-2019-e-o-negro-que-sofre-essa-inseguranca-diz-mae-de-agatha.ghtml>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- 2 Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2019/09/26/o-que-e-necropolitica-e-como-se-aplica-a-seguranca-publica-no-brasil/>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- 3 Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/educacao/noticias/2123780-educacao-antirracista-tem-papel-fundamental-no-combate-a-discriminacao-racial>. Acesso em: 01 ago. 2020.
- 4 No original: The meaningful stake in events then is about an active – indeed activist – process of becoming agentive actors and active agents of a world that is shared with others, which is enacted through our past, present, and future “collectividal” deeds that co-create the world we live in together.
- 5 No original: “(...) what was happening in the world of communications and what was happening (or not happening but perhaps should happen) in the teaching of language and literacy in schools”.
- 6 Alguns posters antirracistas disponíveis em: <https://www.shutterstock.com/search/anti-racism>. Acesso em: 09 ago. 2020.
- 7 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U. Acesso em: 08 ago. 2020.
- 8 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A2o15RCtSS0>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- 9 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V77l5fXylc8>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- 10 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA&t=28s>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- 11 Disponível em: <https://www.dw.com/en/in-brazil-the-wounds-of-slavery-will-not-heal/a-43754519>. Acesso em 13 mar 2021.
- 12 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/>. Acesso em 13 mar 2021.
- 13 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/racismo-brasil-e-estrutural-e-institucionalizado/>. Acesso em 13 mar 2021.