REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA POR UMA PERSPECTIVA RACIALIZADA: O IDEAL DO FALANTE NATIVO E IDENTIDADES DOCENTES

ENGLISH TEACHER REPRESENTATIONS THROUGH A RACIALIZED PERSPECTIVE: THE IDEAL NATIVE SPEAKER AND TEACHER IDENTITIES

Layenne Humberto de Oliveira[1]
[https://orcid.org/0000-0001-6989-8056]
DOI: https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11685

RESUMO: Concebendo o ensino de língua inglesa como uma prática racializada (PENNYCOOK, 1998; KUBOTA, 2019) e as identidades docentes como múltiplas e complexas (VARGHESE et al, 2005), o objetivo deste artigo é compreender as possíveis interfaces entre as representações acerca dos falantes nativos de língua inglesa e a construção das identidades docentes de professores negros e negras de língua inglesa. As análises de excertos de narrativas de professoras negras apontaram que os falantes nativos de língua inglesa estão representados na sociedade como pessoas brancas oriundas de países do norte global (KUBOTA; LIN, 2006; ANYA, 2018) e que tais representações perpassam os processos de ensino e aprendizagem, influenciando currículos acadêmicos (CARVALHO, 2006), modelos educacionais e materiais didáticos adotados (KALVA; FERREIRA, 2013; JORGE, 2014). O estudo também mostrou que as professoras negociam suas identidades docentes por meio de processos comparativos visando apagar características racializadas como o sotaque. Além disso, devido ao contingente ainda limitado de pessoas negras nos ambientes acadêmicos (NASCIMENTO, 2019), as professoras encontram dificuldades para construir identificação com os colegas de profissão e também com a língua inglesa.

Palavras-Chave: Representações; Raça; Identidade docente.

ABSTRACT: Considering English language teaching as a racialized practice (PENNYCOOK, 1998; KUBOTA, 2019) and teacher identities as multiple and complex (VARGHESE et al, 2005), this paper aims to comprehend the possible relations between native speakers representations and teacher identity construction of black English teachers. By analysing parts of narratives from female black English teachers, it was possible to observe that native speakers are represented in society as White people from developed countries (KUBOTA; LIN, 2006; ANYA, 2018) and that such representations affect teaching and learning, influencing academic curricula (CARVALHO, 2006), educational models and

[1] Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. E-mail: layenneoliveira@outlook.com..

CC BY NC SA

class materials (KALVA; FERREIRA, 2013; JORGE, 2014). The study also showed that teachers build their identities through comparison aiming to erase racialized elements like accents from their practice. Furthermore, due to the small amount of black people in academic environments (NASCIMENTO, 2019), the women struggle to identify with their peers and with the English language itself.

KEYWORDS: Representation; Race; Teacher identity.

INTRODUÇÃO

Pesquisas em Linguística Aplicada têm ressaltado a importância de considerar as implicações das questões raciais para o ensino de língua inglesa (JORGE, 2014; KUBOTA, 2019; FERREIRA, 2019). Na experiência de Kubota (2019), a discussão sobre as questões raciais salienta as identidades sociais e os processos de construção de conhecimento, ainda fundamentados nos racismos epistemológico e institucional. Jorge (2014) enfatiza que o ensino de língua inglesa favorece a discussão acerca das questões raciais, pois a língua estrangeira é um instrumento que permite ao sujeito realizar deslocamentos identitários e compreender realidades diferenciadas.

Tendo em mente que a língua inglesa também pode constituir uma ferramenta de poder e de dominação social (MATTOS, 2014), é imperativo observar como as relações sociais manifestam-se nos processos de ensino e aprendizagem. Considerando a maneira como as identidades são negociadas, mostra-se necessário compreender o papel das representações, pois "entender o conceito de identidade como formado por representações, implica em relacioná-lo a questões do saber e do poder em contextos específicos" (GAMERO; CRISTÓVÃO, 2013, p. 84).

Partindo do entendimento do ensino de língua inglesa como prática racializada, o presente artigo tem como objetivo compreender as representações a respeito de professores de língua inglesa considerando as questões raciais e a representação do falante nativo ideal, problematizando as possíveis implicações das representações para a construção das identidades docentes de professoras negras de língua inglesa. Como objeto de análise, serão apresentados excertos de narrativas de professoras negras de língua inglesa.

Na primeira seção, discorro sobre o ensino de línguas a partir de uma perspectiva racializada, enfatizando como as construções acerca do falante nativo de língua inglesa são pautadas pela noção de raça. A seguir, apresento considerações sobre as identidades docentes de professores negros e negras de língua inglesa. As seções seguintes destinam-se à metodologia e à problematização dos dados. Concluo este artigo tecendo considerações acerca da importância de incluir as questões raciais no ensino de língua inglesa e nos processos de formação de professores

1. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E RACIALIZAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOBRE O FALANTE NATIVO

A noção de raça foi estabelecida durante o período colonial por meio da utilização de características físicas para a classificação. É importante salientar que, apesar de o fenótipo ser o critério central, o construto de raça foi fundamentado e difundido a partir de aspectos políticos, sociais e culturais.

O processo de racialização teve consequências não só para a estrutura econômica mundial, mas também para as mais diversas instâncias da vida em sociedade, uma vez que "a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento" (QUIJANO, 2005, p. 121). Nesse sentido, a noção de raça orientou a escolha da língua hegemônica, na qual o conhecimento considerado legítimo seria veiculado (PENNYCOOK, 1998). A língua inglesa, então, ocupou este lugar, sendo simultaneamente a língua da civilização e a língua da racialização (PENNYCOOK, 1998). Dessa forma, é possível compreender raça como um construto social, político e histórico, sem qualquer definição biológica, utilizado para dividir e hierarquizar indivíduos (KUBOTA; LIN, 2006).

Sendo um construto social, o conceito de raça também é discursivo. Dentro de uma perspectiva performativa de linguagem, usar a língua é agir por meio dela na vida social (MELO, 2015). No contexto brasileiro, é possível afirmar que os discursos sobre negros e negras são construídos por meio de atos de fala performativos de democracia racial e miscigenação, cuja repetição constrói e naturaliza a inferiorização dos sujeitos. (MELO; MOITA LOPES, 2013; MELO, 2015).

Sendo a racialização um processo de categorização social e uma construção discursiva (KUBOTA; LIN, 2006), é possível afirmar que, de modo geral, o ensino de línguas é baseado em imagens racializadas de falantes, aprendizes e professores (MATTOS; JUCÁ; JORGE, 2019). Na concepção performativa de linguagem, "em sala de aula e pelo ensino de inglês, cristalizamos conceitos de linguagem, de ensinar, de professor/a, aluno/a etc; naturalizamos discursos de raça, gênero, sexualidade, classe social, dentre outros" (MELO, 2015, p. 72). Logo, no ensino de línguas a racialização também cria relações de poder (TAYLOR, 2006). Nesse sentido, é importante refletir sobre como a noção de raça influencia na construção das representações do que seria um falante nativo ideal.

Incialmente, é preciso explicitar o conceito de representação adotado. Na perspectiva dos Estudos Culturais, as representações referem-se a sistemas linguísticos e culturais por meio dos quais os sujeitos sociais constroem significados para si mesmos e para o mundo (SILVA, 2008). É possível sustentar que as representações constituem o imaginário social (CORACINI, 2015). Partindo desse conceito, as representações sobre falantes nativos de língua inglesa baseiam-se na suposta existência de um falante ideal, possuidor de uma variante correta da língua. Sabe-se que tal percepção é irreal; portanto, autores referem-se a essas representações como mito ou falácia (KUBOTA; LIN, 2006; BERGER, 2014).

Pesquisadores argumentam que as representações acerca dos falantes nativos relacionam-se a questões de raça e nacionalidade (FAEZ, 2012), pois indivíduos de países do norte global, como Estados Unidos e Inglaterra, são apontados como os falantes prototípicos da língua inglesa (LLURDA, 2004; ANYA, 2018). Como as imagens difundidas da população desses países alude a uma maioria branca, associa-se a imagem do falante nativo ideal a brancura (KUBOTA; LIN, 2006). Além disso, as representações são construídas a partir de uma distinção entre nós e eles, determinando uma hierarquia (TAYLOR, 2006).

Enquanto imagens racializadas, as representações têm consequências para todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, pois configura um problema

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 144 – 162 | set/dez 2020

identitário (DE COSTA; NORTON, 2017). Para Kabel (2009), as representações sobre o falante nativo produzem discursos de exclusão e discriminação fundamentados na raça. Lee e Simon- Maeda (2006) ressaltam que a construção racializada de professores e alunos conduz a processos de inferiorização, a partir de movimentos que visam deslegitimar não só os conhecimentos em língua estrangeira, mas também a nacionalidade.

Por sua vez, Amin (1997, 2001) destaca que professores não-brancos 2são constantemente posicionados como aprendizes de língua inglesa. Conforme a autora, os marcadores utilizados para a distinção, como o sotaque, também são definidos a partir de uma perspectiva racializada. É possível argumentar que apagar ou disfarçar o sotaque (quando este não é americano ou britânico) é um movimento que tenta aproximar o falante da representação ideal, ou seja, da brancura.3 Na experiência de Anya (2018, p. 2), os cursos e diplomas de proficiência em língua inglesa transformam os falantes não-nativos em "profissionais de segunda classe"4, pois mesmo com as certificações, a maioria das instituições pretere esses professores e contrata falantes nativos sem a formação pedagógica adequada.

No contexto brasileiro, as implicações das representações dos falantes nativos podem ser observadas no modelo educacional empregado, geralmente importado de países como Estados Unidos e Inglaterra (CAMPOS, 2016). A predominância de modelos educacionais eurocêntricos contribui para posicionar os professores não-nativos como subalternos, despidos de autoridade para ensinar a língua inglesa (JORDÃO, 2011; MATTOS; JUCÁ; JORGE, 2019). Como efeito, os alunos frequentemente solicitam aulas com professores nativos nos cursos livres de idiomas, desconsiderando a formação pedagógica adequada para exercício da profissão (CAMPOS, 2016).

A imagem do falante nativo como pessoa branca também é reforçada pela mídia brasileira. É comum, por exemplo, encontrar peças publicitárias de cursos de idiomas que constroem a imagem de professores nativos como fracassados e incapazes, reforçando a ideia do professor nativo como melhor opção (CAMPOS, 2016). Tais imagens são naturalizadas e entendidas como representações fiéis da realidade.

Ainda no contexto brasileiro, as representações sobre o falante nativo de língua inglesa também determinam uma urgência em estabelecer contato com a cultura dos países considerados ideais para aprender um bom inglês (KALVA; FERREIRA, 2013; CAMPOS, 20016). Na compreensão do imaginário social, a experiência de intercâmbio possibilitaria aos alunos agir como um falante nativo, assimilando sua cultura (KALVA; FERREIRA, 2013). Os alunos, então, sentem-se mais confiantes tendo aulas com professores que já tiveram experiências no exterior ou com professores nativos, relegando novamente os professores não-nativos à subalternidade (FAEZ, 2012; KALVA; FERREIRA, 2013).

---

2 Nesta primeira seção, utilizarei o termo não-brancos com o intuito de falar sobre as identidades raciais de forma abrangente. Como o conceito de raça adotado neste artigo possui caráter político, ideológico e social, os trabalhos citados mostram-se relevantes para a reflexão, embora não enfatizem especificamente pessoas negras.

3 A discussão acerca do sotaque também está relacionada a questão racial no contexto dos falantes de Língua Portuguesa. Observa-se um movimento constante para estabelecer a variante linguística da região sudeste do Brasil como correta, eliminando, principalmente, as variantes das regiões Norte e Nordeste, as quais são compostas majoritariamente por indivíduos não-brancos.

4 Tradução minha para o português, assim como as demais presentes neste artigo.

Por fim, os materiais didáticos parecem consolidar a imagem do falante nativo como uma pessoa branca. Os materiais didáticos reproduzem uma representação de um falante nativo excludente, ignorando países como Jamaica e Índia e, consequentemente, a existência de falantes nativos não-brancos (KUBOTA; LIN, 2006; MATTOS; JUCÁ; JORGE, 2019). Jorge (2014) expõe que, por fazerem parte de um mercado global, os livros didáticos geralmente negligenciam questões culturais ligadas a contextos locais.

Araujo e Ferreira (2018) salientam que os livros didáticos não possuem muitas imagens de mulheres não-nativas. As pesquisadoras concluíram que devido ao baixo número de mulheres não nativas, os professores têm dificuldades em levar exemplos diferenciados para a sala de aula. Além disso, as pesquisadoras observaram que quando uma mulher nativa está presente no livro ela é vista pelos professores como independente, enquanto a mulher não nativa é enxergada como uma mulher fútil (ARAUJO; FERREIRA, 2018, p. 49).

Bezerra, Nascimento e Ferreira (2018) avaliam que os livros de língua inglesa adotados pela Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro ratificam a hegemonia da cultura branca norte-americana, ignorando aspectos multiculturais e raciais. Os autores apontam que os livros analisados "ainda seguem o padrão editorial e não problematizam a vida social" (BEZERRA; NASCIMENTO; FERREIRA, 2018, p. 236).

Ferreira (2019) comparou os livros didáticos utilizados no Brasil e em Camarões e concluiu que, apesar dos dois países serem compostos por população majoritariamente negra, apenas os livros de Camarões apresentam imagens de pessoas negras em atividades cotidianas e em quantidades significativas. Os livros utilizados no Brasil apresentam pessoas negras em raras ocasiões e, quando estas pessoas estão presentes, são representadas realizando atividades de baixo prestígio social. Logo, o livro didático não reflete a realidade racial da população brasileira (FERREIRA, 2019).

Diante do exposto, é possível compreender como o ensino de línguas é perpassado pela racialização. Identificar tais atravessamentos é uma tarefa que demanda conhecimento não só acerca de questões linguísticas, mas também acerca da temática racial. A língua, enquanto parte essencial das interações sociais, também configura um instrumento de poder. Nesse sentido, observar como a temática racial está presente é uma das formas de subverter a lógica das relações de poder predominantes e negociar novos sentidos para as representações.

2. IDENTIDADES DE PROFESSORES NEGROS E NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA

O As identidades docentes podem ser compreendidas como uma construção social, mediada por elementos, sociais, políticos e culturais. Para Telles (2004, p. 59), as identidades docentes sintetizam "um conjunto de elementos que são referências para a prática do professor, sejam eles teóricos, empíricos ou pessoais" que precedem a formação acadêmica. No caso de professores de língua inglesa, é possível afirmar que as identidades envolvem aspectos profissionais e pessoais (VARGHESE et al, 2005). Assim como as demais identidades sociais, as identidades desses profissionais são construtos complexos e fragmentados, desenvolvidos ao longo da formação e de toda a carreira docente (DENARDI; GIL, 2015).

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 144 – 162 | set/dez 2020

Considerando a importância de refletir acerca das identidades sociais de maneira interseccional, pesquisas têm buscado compreender o papel de elementos como a raça na construção das identidades docentes. Na Linguística Aplicada, discutir o ensino de Línguas por uma perspectiva racializada ainda é uma tarefa árdua, pois as questões raciais ainda são vistas como um tabu (KUBOTA, 2014, 2019). No caso de pesquisas sobre identidades raciais, o meio acadêmico encontra dificuldades em racializar as discussões. Nas palavras de Carvalho (2006, p. 102):

> os acadêmicos brancos não aceitam racializar o seu campo discursivo, mesmo quando transitam sozinhos por esse espaço segregado. Essa negação da racialização é inaceitável para os negros que argumentam que a segregação vivida pelos brancos é o resultado mais visível de uma sociedade profundamente racializada. Os negros se vêem como negros e vêem os brancos como brancos; os brancos não se dizem brancos (muito menos se vêem falando como brancos) e evitam classificar os não-brancos de negros – a não ser que os não-brancos sejam índios.

Devido ao cenário explicitado, estudos sobre identidades de professores negros e negras de língua inglesa ainda são insuficientes. O ensino de língua inglesa é pensado de forma a apagar questões sociais (AZEVEDO, 2010). Professores negros e negras se deparam com desafios durante a construção de suas identidades docentes. A ausência de um referencial étnico-racial faz com que esses profissionais construam suas identidades a partir da identificação com seus pares brancos, a fim de tentar se valorizar e negar o preconceito e a discriminação (MORAES, 2006). Portanto, assumir a negritude gera conflitos tanto no campo pessoal quanto no campo pedagógico (PEROTONI, 2016), pois institui-se o falso dilema de que a ascensão profissional depende da negação e do apagamento da identidade racial (TURNER, 2002).

No caso de mulheres negras, Turner (2002) e Lin et al (2004) salientam que a raça é um dos fatores que determinam posições funcionais na estrutura acadêmica. As autoras relatam que mulheres negras são constantemente convidadas a exercer funções de menor prestígio acadêmico, como atividades administrativas, e são excluídas de atividades de pesquisa. Como resultado, mulheres negras não têm a oportunidade de desenvolver estudos acerca de suas experiências, o que colabora para a marginalização desta população por um viés epistemológico (TURNER, 2002; LIN et al, 2004). Além disso, as pesquisadoras concluíram que mulheres negras também são frequentemente vistas como excessivamente emocionais e não confiáveis.

Oliveira (2020) alega que as identidades raciais interferem nas identidades docentes de mulheres negras antes mesmo do ingresso na faculdade. Na experiência da pesquisadora, a opção pelo curso de Letras é negociada dentro de um conflito entre o desejo individual e as possibilidades reais delimitadas por questões financeiras e sociais. Moreira (2013) e Cruz (2014) destacam que a carreira docente surge para mulheres negras como como uma alternativa para a frustração de não poder seguir uma carreira de maior prestígio social. Por outro lado, ser professora de língua inglesa também poderia significar a junção entre a realidade e o desejo, isto é, as professoras se posicionariam no mercado de trabalho sem muitas dificuldades exercendo uma função que lhes traria realização profissional (CRUZ, 2014).

Nascimento (2019) argumenta que o baixo contingente de alunos negros nos cursos de graduação em Letras também é um fator problemático. Os poucos alunos que ingressam com o intuito de cursar a licenciatura em língua inglesa acabam desistindo, posto

que a grande maioria não teve acesso a um ensino de qualidade durante a educação básica e a universidade não oferece oportunidades satisfatórias para o desenvolvimento das habilidades linguísticas (OLIVEIRA, 2020). Forma-se, então, um professorado majoritariamente composto por pessoas brancas advindas da classe média, o que não corresponde à maioria populacional do país (NASCIMENTO, 2019; OLIVEIRA, 2020). Assim, é possível ponderar que o racismo delimita a construção das identidades raciais positivas, visto que estabelece barreiras sociais. Nesse sentido, língua e raça são elementos que, ao mesmo tempo, causam sofrimento e ressignificam as experiências de professores negros e negras (NASCIMENTO, 2019).

O número reduzido de professores negros e negras de língua inglesa também impõe desafios ao exercício da profissão. De acordo com Oliveira (2019), a exclusão atua na construção das identidades sociais (profissional e racial) de maneira semelhante. Silva (2009) e Jones (2016) comentam que os profissionais negros são constantemente tratados como inexperientes em relação aos seus pares brancos, tanto por seus colegas de profissão quanto pelos alunos. Para Mattos, Jucá e Jorge (2019), os professores negros têm dificuldade em estabelecer uma identificação com a língua e em corresponder às expectativas dos alunos quanto à imagem do que seria um professor de inglês.

Diante dos apontamentos sobre identidades raciais e identidades docentes, é possível constatar que o desenvolvimento de uma identidade racial positiva influencia as ações pedagógicas de professores negros e negras (SILVA, 2009; JONES, 2016; OLIVEIRA, 2019). Na experiência de Ferreira (2007), professores negros e negras desenvolvem estratégias para lidar com as questões raciais de acordo com seu entendimento individual acerca das mesmas. Segundo a autora, os discursos dos professores ainda estão atravessados pelo mito da democracia racial, dificultando uma abordagem problematizadora em sala de aula.

Segundo Pessoa (2014), a identidade racial interfere na percepção dos alunos em relação à professora e no posicionamento da profissional em sala de aula. De acordo com a autora, quando uma professora negra problematiza questões como raça e racismo nas aulas de língua inglesa há a confirmação de que a língua não é neutra. Assim, a língua atua como um instrumento importante para a construção das identidades (PESSOA, 2014).

As interfaces entre identidade racial e identidade docente impulsionam a adoção de estratégias para a abordagem de questões raciais (OLIVEIRA, 2020). Percebe-se que professoras negras de língua inglesa buscam problematizar fenômenos naturalizados não só no contexto de ensino, mas também na sociedade de modo geral (OLIVEIRA, 2020). Nesse sentido, é possível argumentar que professores negros e negras possuem um entendimento diferenciado sobre as questões raciais e deve-se questionar qual o papel desses profissionais dentro de um sistema de ensino eurocêntrico (KOHLI, 2009).

Considerando as identidades como construções complexas e múltiplas, observa-se que a identidade racial e a identidade docente são negociadas simultaneamente. É importante salientar que professores negros e negras não apresentam domínio automático sobre questões teóricas relacionadas a temática racial. Dessa forma, quando tais questões não estão presentes nos currículos universitários, o desenvolvimento da consciência racial pode ser impactado negativamente. Como efeito, a construção das identidades docentes é atravessada pelos mesmos obstáculos enfrentados durante a construção das identidades raciais.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 144 – 162 | set/dez 2020

Além disso, enquanto prática ainda pertencente a um grupo hegemônico, o ensino de língua inglesa reproduz representações racializadas, as quais são adotadas como verdade pela sociedade e, consequentemente, por alunos e professores.

3. METODOLOGIA

3.1 NATUREZA DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS

Os dados analisados neste artigo fazem parte de uma pesquisa de mestrado5 sobre identidades raciais e docentes de professoras negras de língua inglesa. A pesquisa teve cunho qualitativo (NUNAN, 1992; GODOY, 1995), privilegiando a descrição da realidade das participantes por meio de múltiplas perspectivas (GODOY, 1995).

A pesquisa também foi caracterizada como um estudo de caso, pois realizou-se a observação detalhada de um contexto específico (YIN, 2001). O estudo de caso apresenta uma lógica de construção do conhecimento que incorpora a subjetividade do pesquisador (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010). A análise dos dados gerados é feita com base em diversas interpretações para encontrar as possíveis relações entre os fatos e as perguntas de pesquisa (YIN, 2001).

Como instrumento para a geração de dados, foram utilizados questionários de identificação e entrevistas semiestruturadas. Os questionários foram utilizados para traçar o perfil inicial das participantes e delimitar o contexto da pesquisa. Conforme as recomendações de Nunan (1992), as perguntas foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa e visando à eficácia e à validade das respostas. Visando à praticidade e à preservação da confiabilidade do instrumento, o questionário foi aplicado via a plataforma digital do Google Forms.

As entrevistas semiestruturadas buscaram eliciar narrativas de vida (ZHANG; WILDEMUTH, 2009; TALMY, 2010) a fim de possibilitar uma compreensão mais detalhada do perfil das participantes. Ademais, as entrevistas semiestruturadas possibilitam a produção de uma amostra significativa da população de interesse (BONI; QUARESMA, 2005). As perguntas elaboradas buscaram abordar três categorias principais: a construção das identidades raciais, a construção das identidades docentes e as interfaces entre as duas identidades sociais. As entrevistas foram realizadas individualmente por meio de ferramenta digital (Skype) devido a disponibilidade das professoras.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram problematizados de acordo com os pressupostos teóricos da análise de conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 38) como um conjunto de "técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Para a autora, a análise de conteúdo busca compreender o que está por trás das palavras por meio de inferências. A análise de conteúdo é vantajosa por ser sistemática e facilitar a leitura de volumes grandes de dados, por meio da divisão em categorias relacionadas a significados específicos (STEMLER, 2001).

5 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), identificada pelo número CAAE: 22132919.4.0000.5149.

Conforme Bardin (2011), a interpretação dos conteúdos deve ser feita a partir de categorias, que correspondem a unidades de análise. Neste artigo, o tema foi a categoria utilizada. O tema pode ser compreendido como uma unidade de significação complexa, a qual se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos aos pressupostos teóricos empregados (BARDIN, 2011). Na concepção de Bardin (2011, p. 106), o tema é a unidade adequada para "estudar motivações de opiniões, atitudes, de crenças, de tendências, etc.".

Em consonância com Campos (2004) e Bardin (2011), os temas foram delimitados considerando os objetivos da análise, as teorias explicativas adotadas e as próprias teorias pessoais intuitivas da pesquisadora. As categorias de análise visaram estabelecer as interfaces entre raça representações. A primeira categoria enfatiza como as representações dos professores de língua inglesa são atravessadas pelo componente racial e quais as possíveis relações deste fenômeno com as representações acerca do falante nativo ideal. Por sua vez, a segunda categoria de análise problematiza as implicações das representações racializadas para a construção das identidades docentes.

3.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com professoras negras de língua inglesa considerando os contextos de formação e atuação profissional no Brasil. Como discutido nas seções anteriores deste artigo, sabe-se que no país o ensino de língua inglesa não é democrático, sendo ainda um privilégio das classes mais abastadas. Uma das consequências deste cenário foi o processo de escolha das participantes. Confirmando as reflexões encontradas na literatura sobre raça, racismo e ensino de línguas, a ideia inicial de convidar professoras atuantes no ensino básico da rede pública foi substituída pela necessidade de indicações de outros colegas e profissionais da área, independente do contexto de atuação.

No total, foram entrevistadas oito professoras. As participantes são oriundas de camadas populares e possuem alto nível de letramento, participando de eventos acadêmicos e mantendo-se informadas sobre sua área de atuação. Porém, tendo em vista a extensão do artigo e os objetivos da análise, serão apresentadas falas de três participantes: Bell, Catarina e Gabriela. Por questões éticas, os nomes utilizados são fictícios. A seguir, apresento as participantes.

3.3.1 Professora Bell

Bell tem 32 anos e é natural de Minas Gerais. Formou-se em Letras pela UFMG e atualmente é doutoranda em uma universidade norte-americana, onde pesquisa literatura comparada. Professora há mais de dez anos, já atuou em cursos livres de idiomas. A professora iniciou seus estudos sobre questões raciais durante a graduação em Letras, quando participou do programa Ações Afirmativas na UFMG, coordenado pela professora Nilma Lino Gomes, e de um projeto de extensão coordenado pela professora Miriam Jorge, no qual ensinava inglês e produzia materiais didáticos baseados nas culturas afrodiaspóricas.

3.3.2 Professora Catarina

Catarina tem 28 anos e nasceu no estado de Minas Gerais. Formou-se em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais e atualmente é doutoranda na Universidade de Charlotte, nos Estados Unidos. Catarina participou do primeiro intercâmbio de

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 144 – 162 | set/dez 2020

graduação para estudantes negros no Brasil, nos Estados Unidos. Posteriormente, foi selecionada pela mesma universidade para realizar seu mestrado. Hoje, Catarina cursa doutorado também nos Estados Unidos, porém em uma universidade diferente. Além das atividades acadêmicas, a professora também tem interesse em outras manifestações culturais relacionadas à identidade negra, principalmente a cultura hip hop.

3.3.3 Professora Gabriela

Gabriela tem 45 anos e nasceu em Franca, interior do estado de São Paulo. É doutora e professora universitária, tendo desenvolvido pesquisas sobre performatividade e questões de raça, gênero e sexualidade. Atualmente, leciona disciplinas de língua inglesa e também de língua portuguesa em um curso de graduação em Letras. Para Gabriela, trabalhar com uma concepção de linguagem como ação, dentro de uma perspectiva social, é um dos caminhos para levar as questões raciais para o ensino de língua inglesa e desconstruir as representações dos negros e negras na sociedade brasileira.

4. Representações e raça

A seguir, apresento a problematização dos dados gerados. Inicialmente, discuto as representações sobre os professores de língua inglesa em relação à figura do falante nativo ideal, refletindo a partir de um viés racial. Em um segundo momento, problematizo as implicações das representações racializadas para professoras negras de língua inglesa.

4.1 O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E O FALANTE NATIVO IDEAL

Durante as entrevistas, foi importante compreender como as professoras negociam os sentidos relacionados a suas identidades docentes. Para tanto, as professoras foram questionadas a respeito de suas percepções pessoais sobre a docência e também sobre as representações acerca dos professores de língua inglesa na sociedade. A respeito das representações sociais, as respostas indicam que as questões raciais perpassam todos os momentos da carreira docente, como é possível observar nos excertos a seguir:

> [1] *Como uma pessoa branca, né? Isso é a primeira coisa que você vê na hora que você vai em encontros de professores de outros lugares, a maioria dos professores são brancos. Professores negros são poucos*. Professora Gabriela

> [2] *Assim, quando a gente fala dos lugares que a mulher negra tem ocupado, raramente esse lugar também é o de professora de inglês... a gente nunca é maioria nas escolas, em congressos e tal... Então só pelo fato de não sermos a maioria em números nesses ambientes já torna nosso ofício mais difícil.* Professora Catarina

> [3] *Que quem fazia inglês eram as chamadas patricinhas, meninas que vinham de família rica, sim, em sua maioria brancas... Uma aluna negra, que fazia também a disciplina de inglês, começou a sentir a dificuldade porque... eu não sentia assim na época aquele amparo com o aluno que vinha com dificuldade, então aquele aluno que tinha dificuldade com a língua, de usar, de escrever, de falar inglês já era deixado de lado aqui na faculdade.* Professora Ana

As professoras são taxativas quanto ao teor das representações. Seja pela cor da pele ou pela condição econômica (expressa pelo termo *patricinhas*) dos alunos e docentes, a noção de raça perpassa o ensino de línguas e tem papel determinante. Como o falante nativo ideal é representado como pessoa branca, a brancura torna-se uma característica central para legitimar os indivíduos em suas posições.

Nos excertos 2 e 3, Catarina e Ana explicitam o funcionamento das intersecções de gênero, classe e raça. As professoras reconhecem que tais fatores moldam as relações sociais e impactam e formação das identidades docentes. Nesse sentido, percebe-se como mulheres negras estão invisibilizadas na área educacional (SILVA, 2009; GONÇALVES, 2018). Ocupar o lugar de professora de língua inglesa significa ir de encontro a uma suposta normalidade. É possível inferir que as professoras constroem suas identidades em um cenário desfavorável, no qual é preciso driblar as opressões advindas de todos os fatores em conjunto: gênero, raça, classe e desvalorização da profissão docente.

É perceptível que a principal queixa das professoras é o número reduzido de pessoas negras em ambientes acadêmicos. Alguns autores alegam que os negros não podem contar com seus pares brancos para denunciar as desigualdades, pois tal ação culminaria na desestabilização de privilégios (CARVALHO, 2006; KUBOTA, 2014). Logo, a classe acadêmica participa de maneira complexa do problema racial brasileiro e não da solução (CARVALHO, 2006).

Considerando os impasses explicitados pelas professoras entrevistadas, também é possível interpretar que representação do falante nativo associada à brancura pode ser concebida como um resultado do sistema de crenças sobre ensino de língua inglesa. As crenças podem ser compreendidas por meio de um viés sociocultural como "ferramentas de mediação em atividades humanas, como a aprendizagem de novas línguas" (LIMA, CÂNDIDO-RIBEIRO, 2014). Para Barcelos (2017), as crenças são elementos que informam a construção das identidades docentes. No caso do Brasil, por exemplo, há a crença de que o sotaque é algo negativo e que o professor de inglês deve soar o mais *nativo* possível. Seria possível problematizar que tal crença alude a uma pessoa nativa de países como Estados Unidos ou Inglaterra. Novamente, alude a uma representação de falante enquanto pessoa branca (OLIVEIRA, 2020).

Portanto, representar o falante nativo como uma pessoa branca contribui para a construção de um círculo vicioso de manutenção de privilégios. Ser a única pessoa negra ou uma das poucas pessoas negras em um ambiente prejudica os processos de identificação com a língua inglesa e com a profissão (JONES, 2016; NASCIMENTO, 2019). Seria possível afirmar que a falta de identificação com as imagens difundidas inibe a vontade de pessoas negras de aprender a língua inglesa e, consequentemente, de ingressar em cursos de licenciatura. Os poucos alunos que se arriscam enfrentam dificuldades para desenvolver as competências linguísticas necessárias, pois não há apoio das instituições. Dessa forma, a crença acaba encontrando respaldo na realidade.

A falta de atenção aos alunos negros e negras também elucida como a brancura faz parte do ensino de língua inglesa, pois parte da concepção que o processo de formação de professores pode ser *color blind*, isto é, não precisa considerar as questões raciais (SLEETER, 2017). Logo, não abordar tais questões e ignorar as necessidades do grupo minoritário contribui para a manutenção de um ensino pautado pela brancura dos falantes de língua inglesa (SLEETER, 2017; NASCIMENTO, 2019).

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 144 – 162 | set/dez 2020

Em relação à inclusão do debate racial nos currículos, seria possível argumentar que as instituições de ensino superior não estão preparadas para contestar os modelos de aprendizagem vigentes. Conforme Passos (2014, p. 181-182) nos currículos estão implícitas "as escolhas, os silêncios, as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outros". Observa-se que o sistema está pautado pelos discursos da democracia racial (CARVALHO, 2006), ignorando as necessidades específicas de grupos minoritários e perpetuando a língua inglesa como instrumento de mobilidade social (JORDÃO, 2011). Na verdade, sabe-se que a língua pode ser ao mesmo tempo benéfica e um instrumento de exclusão (BRIGHT, 2012).

É importante frisar que, embora as políticas de ações afirmativas estejam em curso há alguns anos, os currículos também são peças fundamentais na perpetuação de desigualdades, pois é também por meio deles que os alunos negros e negras podem construir a identificação racial com a língua inglesa (WINDLE; MUNIZ, 2018).

4.2 IMPLICAÇÕES PARA AS IDENTIDADES DOCENTES

Diante da forma como a racialização está incorporada nas representações de falantes nativos, os próximos excertos elucidam as possíveis implicações para a construção das identidades docentes de professoras negras de língua inglesa:

> [4] *E aí eu tenho muita ansiedade no sentido assim de ser uma boa falante de inglês, por exemplo... E isso com certeza é porque eu achava que as pessoas não iam me respeitar... se eu tivesse um ou outro sotaque. E é uma coisa que eu vejo que outras pessoas, outras professoras não têm esse problema, porque elas já têm a imagem que os alunos estão esperando ver.* Professora Bell
>
> [5] *E esse negócio de ter que provar... No meu caso, isso veio muito pautado pelo poder, no que eu já consegui... Então: "Oh, você quer diploma, toma! Você quer intercâmbio, toma!". Então eu fui meio que me armando dos meus títulos acadêmicos, do meu currículo pra conseguir ficar bem sem achar que estava ocupando um lugar que não era meu.* Professora Catarina

No excerto 4, a principal preocupação da professora é falar com uma pronúncia correta. É preciso questionar: qual exatamente seria essa pronúncia? Como o falante nativo ideal está associado a brancura, infere-se que pessoas negras não sejam bons falantes de língua inglesa (MACKIE, 2003). Logo, o esforço para ser um bom professor demanda o apagamento das características racializadas do sujeito. O bom inglês seria, então, neutro sem qualquer sotaque que pudesse identificar a origem do falante, possibilitando que esse *se passe* por um falante nativo (ANEJA, 2014; WINDLE, 2017). Além disso, observa-se que a identidade da professora é negociada a partir de comparações com os falantes nativos ideais (FAN; DEJONG, 2019). Nesse sentido, a comparação entre nativo e não nativo desconsidera a complexidade dos sujeitos, fundamentando as representações em um universo homogêneo e monocultural (KUBOTA, 2014; CHARLES, 2019).

Bell também relata que não apresenta a imagem esperada pelos alunos. Sabe-se que a figura da mulher negra está associada a profissões de pouco prestígio social e é excluída de espaços de produção intelectual (MARIOSA; MAYORGA, 2018). Portanto, é possível interpretar que a quebra das expectativas dos alunos é gerada pela contradição com as crenças internalizadas, uma vez que a realidade conflita não só com as

representações sobre mulheres negras, mas também com a representação do falante nativo ideal (OLIVEIRA, 2020).

No excerto 5, Catarina discorre sobre a necessidade constante de provar competência linguística e profissional. É possível considerar esse fato como resultado das representações do falante nativo como pessoa branca, pois como a professora difere da imagem reproduzida, é preciso que ela legitime sua posição por meio de títulos acadêmicos.

Na fala de Catarina também é possível problematizar o que leva a professora a questionar seu lugar enquanto docente. O medo da professora expõe um falso dilema: se ela ocupa um lugar que não é seu, infere-se que alguém poderia ocupar esse mesmo lugar por direito, como uma condição inerente. Entretanto, quem seria essa pessoa? O que diferenciaria ela de Catarina, uma mulher negra com todas as qualificações necessárias para desempenhar a profissão?

Nesse sentido, é possível sustentar que os falantes nativos brancos desfrutam de determinados privilégios (KUBOTA; LIN, 2006; BERGER, 2014): maior empregabilidade, competência linguística incontestável, liberdade para lecionar (BERGER, 2014). Tais privilégios são transferidos automaticamente para os professores brancos, pois estes não questionados quanto a sua capacidade profissional (PEROTONI, 2016). Portanto, é possível interpretar a fala de Catarina baseia-se nas noções de branquitude (BENTO, 2002), pois reproduz um discurso que posiciona os professores brancos enquanto merecedores natos, enquanto os professores negros precisam lutar para legitimar seus conhecimentos.

5. Considerações finais

O presente artigo buscou compreender as representações a respeito de professores de língua inglesa considerando as questões raciais e a representação do falante nativo ideal, problematizando as possíveis implicações de tais representações para a construção das identidades docentes de professoras negras de língua inglesa. A análise de excertos das narrativas das professoras revelou que os falantes nativos de língua inglesa estão representados na sociedade como pessoas brancas oriundas de países do norte global e a maneira como tais imagens perpassam o ensino de língua inglesa. Dessa forma, as professoras negociam suas identidades por meio de processos comparativos, explicitados pela preocupação com o sotaque e com dificuldade de identificação com os colegas de profissão e com a própria língua.

É importante aprofundar a discussão sobre os impactos das representações para os professores negros e negras a fim de diminuir as desigualdades e contribuir para a formação de todos os grupos marginalizados (KUBOTA; LIN, 2006). À medida que mais negros e negras ingressam nas universidades, abandonar a postura *color blind* torna-se urgente, pois é preciso informar a prática dos futuros profissionais acerca das questões raciais para que estes possam compreender como os processos de identificação racial influenciam a construção de suas identidades docentes (WINDLE; MUNIZ, 2018). Ademais, a inclusão das questões raciais nos currículos simboliza uma rede de apoio para negros e negras e demonstra o compromisso das instituições de ensino em descontruir o racismo epistemológico e institucional.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 144 – 162 | set/dez 2020

As análises mostram que é imperativo compreender raça e racismo como construtos sociais e não como atitudes individuais (KUBOTA, 2014). Partindo desse entendimento, impõe-se o desafio de questionar como o racismo institucional reitera as representações aqui discutidas. Logo, é preciso problematizar qual é o papel dos professores de língua inglesa na luta pela equidade. A quem interessa um maior número de professores negros e negras? Somente a população negra seria beneficiada?

O problema racial é de toda a sociedade e cabe a todos pensar em soluções para mesmo. Dessa forma, o trabalho de desconstrução não deve ser exclusividade de pesquisadores negros e negras. Pesquisas enfocando as questões raciais a partir de vária perspectivas são essenciais para uma compreensão mais ampla dos efeitos da racialização no ensino de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

AMIN, N. Nativism, the native speaker construct, and minority immigrant women teachers of English as a second language. **CATESOL Journal**, v. 13, n. 1, pp. 89-107, 2001.

AMIN, N. Race and the identity of the nonnative ESL teacher. **TESOL Quarterly**, v. 31, n. 3, pp. 580-583, 1997.

ANEJA, G. Disinventing and reconstituting native speaker ideologies through the classroom experiences of international TESOL students. **Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)**, v. 29, n. 1, pp. 23-39, 2014.

ANYA, U. Race and ethnicity in teacher education. **In:** LIONTAS, J. I. (Ed.). **THE TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**. New Jersey: John Wiley & Sons, pp. 1-7, 2018.

ARAUJO, J. M; FERREIRA, A. J. Identidade sociais de gênero: mulheres nativas e não nativas em livros didáticos de inglês na visão de professores e professoras. **Travessias,** v. 12, n. 4, p. 36-54. 2018

AZEVEDO, A. S. **Reconstruindo identidades discursivas de raça na sala de aula de Língua Estrangeira**. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BARCELOS, A. M. F. Identities as emotioning and believing. **In:** BARKHUIZEN, G. (Ed.). **Reflections on language teacher identity research**. New York: Routledge, v. 1. pp. 145-150, 2017

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I., BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, pp. 5-58, 2002.

BERGER, K. Reflecting on Native Speaker Privilege. **CATESOL Journal,** v. 26, n.1, pp. 37-49, 2014.

BEZERRA, I. C. R. M.; NASCIMENTO, A. B. C.; FERREIRA, W. S. Um livro didático de inglês e a representação de pessoas negras: desenhando uma abordagem de ensino-aprendizagem crítica. **A Cor das Letras,** v. 18, n. 4, pp. 221-240, 2018. Número especial.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976 Acesso em: 15 mar. 2019.

BRIGHT, D. Native English-speaking teachers in Vietnam: Professional identities and discourses of colonialism. **TESOL in Context:** Journal of ACTA, 2012.

CAMPOS, A. G. Entre discursos e mitos: a construção da identidade da professora de inglês não nativa no discurso midiático. **Revista Interfaces,** v. 7, n. 1, pp. 61-69, 2016.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, pp. 611-614, out. 2004. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019 Acesso em: 27 set. 2019.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 144 – 162 | set/dez 2020

CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, n. 68, pp. 88-103, 2006.

CHARLES, Q. D. Black teachers of English in South Korea: Constructing identities as a native English speaker and English language teaching professional. **TESOL Journal**, v. 10, issue 4., pp. 1-16, 2019 .

CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Reflexão e Ação**, v. 23, n. 1, pp. 132-161, 2015.

CRUZ, E. S. Eu era a única professora negra na escola de inglês: histórias de vida de professoras negras de Imperatriz-MA. **ANTARES:** Letras e Humanidades, 5(10),pp. 59-75, 2014.

DE COSTA, P. I.; NORTON, B. Introduction: identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. **The Modern Language Journal**, v. 101, n. S1, pp. 3-14, 2017.

DENARDI, D. A. C.; GIL, G. How do I see myself? What do I want to become? A study on English as an additional language teachers' identity reconstruction. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54, n. 1, pp. 137-160, jun. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134436145881. Acesso em: 18 out. 2019.

FAEZ, F. Linguistic identities and experiences of generation 1.5 teacher candidates: Race matters. **TESL Canada Journal**, pp. 124-124, 2012.

FAN, F; DE JONG, E. J. Exploring professional identities of nonnative-English-speaking teachers in the United States: A narrative case study. **TESOL Journal**, v. 10, n. 4, p. e495, 2019.

FERREIRA, A. J. Social identities of black females in English textbooks used in Brazil and Cameroon: intersecctionalities of race, gender, social class and critical racial literacy. **Revista X**, [S.l.], v. 14, n. 4, pp. 20-40, set. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v14i4.66191. Acesso em: 10 nov. 2019.

FERREIRA, A. J. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, pp. 211-233, 2007.

GAMERO, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de identidade profissional no estágio de regência de inglês. **Revista Eletrônica do Pro-Docência**, v. 1, n. 3, p. 80-92, jan.-jun. 2013.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, pp. 57-63, 1995.

GONÇALVES, R. A invisibilidade das mulheres negras no ensino superior. **Poiésis**, v. 12, n. 22, 2018.

JONES, S. **Untold narratives:** the experiences of black teachers in predominantly white schools. 2016. 270 p. Thesis (Doctorate in Education) – Ohio University, 2016.

JORGE, M. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. **In:** FERREIRA, A. J. (Org.). **As políticas de livros didáticos e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes, pp. 73-90, 2014.

KABEL, A. Native-speakerism, stereotyping and the collusion of applied linguistics. **System**, v. 37, n. 1, pp. 12-22, 2009.

KALVA, J. M.; FERREIRA, A. J. Aprende-se melhor estudando com nativos? Ensino de inglês como língua franca. **Intersecções**, Jundiaí, v. 6, n. 11, pp. 92-110, 2013.

KOHLI, R. Critical race reflections: valuing the experiences of teachers of color in teacher education. **Race Ethnicity and Education**, v. 12, n. 2, pp. 235-251, 2009.

KUBOTA, R. Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: race and gender in applied linguistics. **Applied Linguistics**, pp. 1-22, 2019. Disponível em: https://academic.oup.com/applij/advance-article/doi/10.1093/applin/amz033/5519375. Acesso em: 9 set. 2019.

KUBOTA, R. Race and language learning in multicultural Canada: towards critical antiracism. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, n. 36, n. 1, pp. 3-12, 2014.

KUBOTA, R.; LIN, A. Race and TESOL: concepts, research, and future directions. **TESOL Quarterly**, n. 40, n. 3, pp. 471-493, 2006.

LEE, E.; SIMON MAEDA, A. Racialized research identities in ESL/EFL research. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 3, p. 573-594, 2006.

LIMA, F.S; CÂNDIDO-RIBEIRO, D. Crenças de alunos de escola privada sobre aprendizagem da língua inglesa. **Cadernos do IL**, (48), pp.062-081, 2014.

LIN, A.; GRANT, R.; KUBOTA, R.; MOTHA, S.; SACHS, G. T.; VANDRICK, S.; WONG, S. Women faculty of color in TESOL: Theorizing our lived experiences. **TESOL Quarterly**, v. 38, n. 3, pp. 487-504, 2004.

LLURDA, E. Non-native-speaker teachers and English as an International Language. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 14, n. 3, pp. 314-323, 2004.

MACKIE, A. Race and desire: Toward critical literacies for ESL. **TESL Canada Journal**, pp. 23-37, 2003.

MARIOSA, G.; MAYORGA, C. Mulheres de tabuleiro/Mulheres de terreiro: trajetórias de mulheres negras. **Revista Escrita da História,** v. 5, n. 9, pp. 101-121, jan.-jun. 2018.

MATTOS, A. M. A. Educating Language Teachers for Social Justice Teaching. **Interfaces**

Brasil/Canadá, Canoas, v. 14, n. 2, pp. 125-151, 2014.

MATTOS, A. M. A.; JUCÁ, L.; JORGE, M. L. S. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 15, pp. 64-91, 2019 Disponível em: https://doi.org/10.12957/pr.2019.38666. Acesso em: 16 out. 2019.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **Revista EduSer**, v. 2, n. 2, pp. 49-65, 2010.

MELO, G. C. V.; MOITA LOPES, L. P. As performances discursivo-identitárias de mulheres negras em uma comunidade para negros na Orkut. **DELTA**, São Paulo, v. 29, n. 2, pp. 237-265, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2019.

MELO, G. C. V. O lugar da raça na sala de aula de inglês. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 7, n. 17, pp. 65-81, out. 2015. ISSN

2177-2770. Disponível em: http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/72 Acesso em: 03 ago. 2019.

MORAES, R. H. **Nos meandros do processo de formação da identidade profissional de professoras e professores negros.** 2006. 217 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MOREIRA, N. L. M Mulheres negras professoras: das barreiras raciais a ascensão social. In: Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho docente e Processos Educativos, 2013, Uberaba. **Anais...** pp. 152-161, 2013. Disponível em: http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/747/1044. Acesso em: 15 set. 2019.

NASCIMENTO, G. Racism in English language teaching? Autobiographical narratives of black English language teachers in Brazil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, pp. 959-984, dez. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201914813. Acesso em: 17 dez. 2019.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, L. H. **(Des)construindo identidades:** narrativas de professoras negras de língua inglesa. 2020. 147f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, L. H. Performatividade, ensino de língua inglesa e raça: professoras de inglês negras e identidade profissional. **Revista Inventário** (online), Salvador, v.2, n. 23, pp. 241-258, 2019.

PASSOS, J. C. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 8, n. 13, p. 172-188, jun. 2014. ISSN 2179-2534. Disponível em: < http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2254 >. Acesso em: 01 fev. 2020.

PENNYCOOK, A. English and the cultural constructs of colonialism. **In:____**. **English and the discourses of Colonialism**. London: Routledge, pp. 1-32, 1998.

PEROTONI, C. **Relação entre professoras negras e brancas no interior do sistema educacional em Lucas do Rio Verde-MT.** 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016.

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, pp. 353-372, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em:19 set. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder Eurocentrismo e América Latina IN: **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino americanas.** Buenos Aires CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SILVA, P. A. **Reflections on race and racism in the classroom: a survey of two teachers of English black.** 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. **In:** SILVA, T. T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2008.

SLEETER, C. E. Critical race theory and the whiteness of teacher education. **Urban Education**, v. 52, n. 2, pp. 155-169, 2017.

STEMLER, S. An overview of content analysis. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 7, n. 17, 2001.

TALMY, S. Qualitative interviews in applied linguistics: from research instrument to social practice. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 30, pp. 128-148, 2010. DOI 10.1017/S0267190510000085

TAYLOR, L. Wrestling with race: The implications of integrative antiracism education for immigrant ESL youth. **Tesol Quarterly,** v. 40, n. 3, pp. 519-544, 2006.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-39820040002000004&lng=e n&nrm=iso. Acesso em: 13 maio 2019.

TURNER, C. S. V. Women of color in academe: living with multiple marginality. **The Journal of Higher Education**, v. 73, n. 1, pp. 74-93, 2002.

VARGHESE, M., MORGAN, B., JOHNSTON, B., JOHNSON, K. A. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. **Journal of Language, Identity & Education,** v. 4, n. 1, pp. 21-44, Jan. 2005.

WINDLE, J. Social identity and language ideology: challenging hegemonic visions of English in Brazil. **Gragoatá**, Niterói, v. 22, p. 370-392, 2017.

WINDLE, J. A.; MUNIZ, K. Constructions of race in Brazil: resistance and resignification in teacher education. **International Studies in Sociology of Education**, v. 27, n. 2-3, pp. 307-323, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZHANG, Y.; WILDEMUTH, B. M. Unstructured interviews. In: WILDEMUTH, B. (Ed.). **Applications of social research methods to questions in information and library science.** Westport, CT: Libraries Unlimited, pp. 222-231, 2009.

Recebido em 25/05/2020
Aceito em 06/07/2020