

Artigo

Ensino e aprendizagem de inglês no sul epistêmico: racialização, classes sociais e exclusão

Patricia Reis¹ 

Layenne Oliveira² 

RESUMO

Este artigo contribui para as discussões acerca de racialização, classes sociais e exclusão no ensino e aprendizagem de inglês no Brasil. Seu foco é a região norte, mais especificamente, a cidade de Parintins, no Amazonas, considerada, neste artigo, como parte do sul epistêmico (SOUSA SANTOS, 2007). Além de Sousa Santos (2007) fazem parte do referencial teórico deste artigo Dias (2021), Pennycook (1998), Servelati (2021), entre outros. A metodologia do artigo é baseada em estudos qualitativos, interpretativistas e discursivos. Analisamos a história de formação de um professor de inglês atuante na cidade de Parintins, em uma entrevista virtual. Os resultados da análise do discurso do professor apontam para desigualdades e injustiças observadas ao longo de sua história de formação, corroborando a noção de língua inglesa como prática racializada.

Palavras-chave: *Ensino de inglês, Racialização, Desigualdade.*

Recebido em: 28/02/2022

Aceito em: 11/11/2022

¹Universidade do Estado do Amazonas. Parintins, AM, Brasil.

E-mail: reispatricia2003@yahoo.com

²Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: layennehumbertooliveira@gmail.com

Como citar/How to cite:

REIS, Patrícia; OLIVEIRA, Layenne. Ensino e aprendizagem de inglês no sul epistêmico: racialização, classes sociais e exclusão. *Gragoatá*, Niterói, v.28, n.60, e-53321, jan.-abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53321.pt>

Neste artigo analisamos momentos da trajetória de formação de um professor de inglês da cidade de Parintins, no estado do Amazonas, problematizando questões que emergem em seus dizeres e apontam para um processo de formação, em que o professor luta contra a “falta”, que vai desde a falta de material didático, enquanto aluno da escola pública, até falta de formação na área, enquanto professor de língua inglesa. A condição do professor que aqui analisamos reflete o que acontece com muitos outros professores de variadas localidades do interior do Amazonas. A falta de formação em língua inglesa no norte do país é efeito de uma política colonial e encontra reparos em programas emergenciais como o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Reconhecemos essa região como pertencente ao “sul epistêmico”, ou ao “outro lado da linha”, pelas características que Sousa Santos (2007) atribui ao sul. O autor afirma:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

Fatos da passagem do professor amazonense pela escola e pela universidade sugerem o seu pertencimento a esse “outro lado da linha” e nos foram revelados por meio de uma pesquisa qualitativa em que buscávamos conhecer as histórias de formação e atuação dos professores locais. Os pontos problematizados nos seus dizeres referem-se a questões etnicorraciais e de classe, que se atrelam às injustiças e desigualdades materializadas no seu discurso.

Como professoras de inglês negras conhecemos bem o percurso de sujeitos racializados na aquisição da língua inglesa, idioma elitizado e excludente. Para melhor entendimento do que é ser um sujeito não-branco numa sociedade fundada na Modernidade, destacamos no referencial teórico deste artigo as noções de racialização e de língua inglesa como prática racializada. A seguir, apresentaremos as nossas principais referências teóricas e o nosso procedimento metodológico no desenvolvimento deste estudo. Em seguida faremos a análise dos dizeres do professor, apontando questões que estudos sobre racialização, classe e exclusão nos levam a problematizar.

Referencial teórico

Tendo em mente que o construto de raça foi desenvolvido durante o período colonial, podemos argumentar que a língua inglesa

e, conseqüentemente, as práticas de ensino e aprendizagem estão relacionadas aos processos de racialização. O conceito de raça serviu como base não só para a estrutura econômica mundial, mas também para a cultura e para as subjetividades, uma vez que a Europa concentrou sob sua hegemonia todas as formas de produção do conhecimento (QUIJANO, 2005). Tendo em mente que a colonialidade estabelece raça e racismo como princípios organizadores (GROSFUGUEL, 2018), compreendemos o ensino de língua inglesa como uma prática racializada, pois a noção de raça embasou a escolha da língua hegemônica e o inglês tornou-se, simultaneamente, a língua da civilização e da racialização (PENNYCOOK, 1998).

O ensino de inglês está conectado à colonialidade do poder por sustentar-se a partir de políticas de colonialidade e imperialismo (NASCIMENTO, 2019). Como exemplo de tais políticas, podemos citar a ampla divulgação e utilização de materiais didáticos produzidos nos países ainda considerados detentores da língua, Estados Unidos e Inglaterra, além da exigência e prestígio dos testes de proficiência aplicados por universidades e institutos do norte global.

De acordo com Santos e Windle (2020), as representações presentes nos materiais didáticos são construídas por meio de imagens racializadas, as quais podem ser identificadas pelo mapeamento do universo profissional presentes nos livros internacionais. Na mesma direção, Jorge (2014) e Servalati (2021) ponderam que a indústria britânica de materiais didáticos promove o apagamento da diversidade cultural dos falantes de língua inglesa, ao mesmo tempo “toma para si a legitimidade do que é ensinar a língua inglesa tanto quanto do que é falar a língua inglesa” (SERVELATI, 2021, p. 8).

Ainda sobre a racialização do ensino de língua inglesa, podemos observar como falar um bom inglês associa-se ao apagamento de fatores sociais, culturais e, conseqüentemente, de elementos raciais. As representações de falantes nativos apontam para pessoas brancas de países do norte global como o falante ideal, provocando a associação destes com a brancura (KUBOTA; LIN, 2006). Sendo assim, um dos principais movimentos feitos para apagar possíveis marcadores é a tentativa de eliminação do sotaque (OLIVEIRA, 2020). Para Anya (2018), esse fenômeno faz com que professores não-nativos sejam transformados em profissionais de segunda classe, ainda que possuam formação pedagógica adequada e proficiência na língua.

Podemos problematizar que a normatização e a hierarquização impostas ao ensino de línguas pela colonialidade promovem o silenciamento dos sujeitos não-brancos que não se encaixam no padrão (DIAS, 2021). Assim, as desigualdades se materializam na linguagem, por meio da “construção de mitos e um repertório linguístico usado para dominação” (NASCIMENTO, 2019, p. 213)

Dessa forma, permanece o discurso sobre a língua como forma de ascensão social no mundo globalizado, cuja associação entre sucesso e

aprendizagem evidencia as desigualdades sociais em relação ao acesso a língua inglesa (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016). Reis e Jorge (2020) comentam como a colonialidade estabelece relações de poder no ensino de língua inglesa:

Na verdade, o efeito da língua inglesa no Brasil é percebido por todos os cantos, assim como é a exclusão que ela provoca. Grande parte da população brasileira não tem acesso ao idioma através de instituições formais, porém estabelecem contato com a língua através de experiências particulares, em espaços informais, que também merecem ser considerados quando se pensa em aquisição de língua inglesa no Brasil (REIS; JORGE, 2020, p. 52).

Quando falamos de exclusão no contexto brasileiro, não podemos ignorar a relação intrínseca entre raça e classes em nossas interações sociais. Primeiramente, entendemos classes na mesma perspectiva de Santos e Mastrella-de-Andrade (2016):

[...] como um grupamento condicionado por questões econômicas, em que indivíduos têm características socioeconômicas semelhantes (*i.e.* a proletarização, a subproletarização), com relações simbólicas (por exemplo, o consumo) determinadas por razões econômicas (como a renda, acesso a serviços públicos fundamentais) e através da relação de antagonismo simbólico e econômico (e simbólico porque econômico) com outras classes sociais (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016, p. 551).

Partindo desse entendimento, observamos como no Brasil as relações de classe são interseccionadas com as relações etnicorraciais. Em sociedades extremamente racializadas, como a nossa, a estruturação racial também se apoia nas divisões de classe e gênero (BONILLA-SILVA, 1997). Guimarães (2002) salienta que raça é a categoria indispensável para análise do contexto social, uma vez que é a única capaz de revelar que as discriminações e desigualdades enfrentadas pela população racializada realmente estão diretamente conectadas a cor da pele.

Considerando o cenário, podemos problematizar como as questões raciais e de classe social estão presentes no ensino de língua inglesa. Santos e Mastrella-de-Andrade (2016) denunciam como a nossa sociedade tem estruturado e mantido as desigualdades por meio das instituições educacionais. Os pesquisadores destacam como o ensino de inglês permanece uma prerrogativa das classes mais privilegiadas, principalmente pela ausência de políticas públicas voltadas para o ensino de língua estrangeira. Na perspectiva de Ferreira (2021), a reprodução das desigualdades acontece por meio da limitação do capital econômico, o que restringe o acesso ao capital simbólico. Para a autora, as classes menos favorecidas têm menos oportunidades de aprender inglês, ao contrário das classes mais favorecidas.

Na mesma direção, Servalati (2021) aponta que inglês é entendido como bem a ser adquirido e como conhecimento indispensável para o

sucesso profissional no mundo globalizado. Segundo o pesquisador, essa prática contribui para o fortalecimento do individualismo e mina a possibilidade de um senso de coletividade que considere outros fatores sociais (SERVELATI, 2021). Nesse sentido, podemos problematizar como o ensino de língua inglesa serve à colonialidade do saber, uma vez que incorpora valores mercadológicos e é regido pela lógica capitalista.

Procedimentos metodológicos

Os excertos que aqui serão analisados compõem o *corpus* da tese de doutorado de uma das autoras deste artigo, porém a análise vai além daquela apresentada na tese, uma vez que foi reelaborada e ampliada com as contribuições da segunda autora do artigo. A seguir, apresentaremos a natureza da pesquisa, assim como os instrumentos de composição do *corpus* da tese a que nos referimos.

Natureza da pesquisa

Este artigo origina-se de uma pesquisa de cunho qualitativo (CRESWELL, 2010; ROSSMAN; RALLIS, 2016) que tem, como referência, os procedimentos metodológicos da Linguística Aplicada, campo de estudo que busca, entre outros objetivos, compreender os fenômenos relacionados à formação do professor de línguas. Segundo Creswell (2010), a pesquisa qualitativa é “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (p. 26). As questões levantadas antes e durante a investigação são respondidas por meio da geração de dados, feita junto aos participantes, seguida da análise, na qual o pesquisador interpreta os possíveis significados dos dados.

O *corpus* analisado é formado por fatos narrados por doze participantes da pesquisa e neste artigo focamos em um dos participantes. Por ser constituída por histórias narradas por professores, a pesquisa é também narrativa. Baseado em Clandinin e Connely (2000), Cresswell (2010) argumenta que a “pesquisa narrativa é uma estratégia de investigação na qual o pesquisador estuda as vidas dos indivíduos e pede a um ou mais indivíduos para contar histórias sobre suas vidas” (p. 38). Nesta pesquisa, ouvimos as histórias que os professores têm para contar, buscando estabelecer relações entre o que dizem e o que a teoria sobre formação de professores e experiência informa.

Segundo Connely e Clandinin (2014), a investigação narrativa está sendo cada vez mais usada nos estudos sobre a experiência educacional, e relaciona-se à construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais. Nós, professores, aprendizes e pesquisadores, contribuimos para esse processo por meio das histórias que narramos e ouvimos.

Esta pesquisa segue também a abordagem interpretativista. De acordo com Moita Lopes (1994), nesse tipo de investigação, a análise não se constitui pela observação direta de um fato a ser estudado, “o acesso

ao fato deve ser feito de forma indireta, através da interpretação dos vários significados que o constituem” (p. 331). Sobre essa abordagem, afirmam Kleimann; Vianna; De Grande (2019):

As abordagens interpretativistas envolvem a busca por diferentes tipos de dados, particularmente aqueles que permitem fazer-se ouvir na academia a voz dos participantes da pesquisa, com a preocupação ética de inserir essa voz em seu contexto sócio-histórico mais amplo e na situação social imediata da qual emerge. Desenvolver uma pesquisa segundo esses parâmetros demanda do pesquisador um envolvimento maior com os contextos de geração de dados e com os participantes da pesquisa, em comparação com opções que recortam uma parte de uma determinada situação, higienizam os dados e analisam os produtos e não os processos; demanda, em outras palavras, uma pesquisa situada, comprometida com o seu espaço social (KLEIMANN; VIANNA; DE GRANDE, 2019, p. 734).

A definição de abordagem interpretativista pode ser complementada por Griffée (2012) para quem os dados de uma pesquisa, por si só, não podem nos dizer seu significado. “Somente um contexto significativo, no qual possamos interpretar os dados, pode dizer-nos” (p. 131, tradução nossa).¹ A análise dos discursos dos professores de inglês de Parintins é feita considerando a historicidade em que se inserem, dentro de um contexto ampliado, caracterizado por múltiplas experiências e histórias.

¹ “Only a meaningful context in which we can interpret the data can tell us” (GRIFFÉE, 2012, p. 131).

Contexto e participantes

Em Parintins, a língua inglesa é ensinada tanto nas escolas estaduais, quanto nas municipais. Assim, em novembro de 2019, entramos em contato com as Secretarias de Educação da cidade, com o intuito de saber em que escolas, exatamente, trabalhavam os professores de inglês.

A Secretaria Municipal de Educação informou que, na área urbana, sete escolas municipais tinham inglês em suas grades curriculares. A Coordenadoria Regional da Secretaria Estadual de Educação informou que o inglês era ensinado em quatorze escolas estaduais de Parintins.

Após o contato com as Secretarias de Educação, visitamos cada uma das vinte e uma escolas, buscando informações sobre seus professores de inglês e deixando, com os gestores, os coordenadores, ou os próprios professores, formulários a serem preenchidos por estes. Nesses impressos, solicitávamos seus dados pessoais e vias de contato. No retorno às escolas, recebemos de volta quinze formulários, com os quais montamos uma rede de contatos via *WhatsApp* com os professores, muito importante para a pesquisa, uma vez que, poucos meses depois, qualquer contato físico passaria a ser evitado, devido à pandemia de Covid-19² que começava em nosso país. O encontro presencial com os professores, em novembro de 2019, foi essencial para o andamento das etapas da pesquisa, realizadas virtualmente nos meses seguintes.

O diálogo via *WhatsApp* nos levou a novos contatos, incluindo docentes de áreas rurais de Parintins, como a Vila Amazônia e a comunidade de Valéria. Assim, ao iniciar a pesquisa qualitativa,

²Covid-19: doença respiratória causada pelo coronavírus, que atingiu diversos países do mundo, incluindo o Brasil. Por apresentar grande risco de transmissão, levou à suspensão das atividades regulares nas escolas e outras instituições e estabelecimentos onde costumam haver aglomeração de pessoas. A rede escolar adotou o ensino remoto emergencial, por meio do qual as aulas passaram a ser ministradas virtualmente pelos professores, em isolamento social, a partir de suas próprias casas (Descrição elaborada pela autora).

contávamos com um grupo de vinte professores, aos quais enviamos o convite para participar do estudo. Doze deles aceitaram o convite e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para manter o anonimato dos professores, seus nomes não aparecem na tese. Foram escolhidos doze nomes fictícios e o nome dado ao professor, cujos dizeres analisamos neste artigo, é Ícaro. Ícaro é de Parintins, tem 48 anos, é solteiro, se autocalifica como pardo, graduou-se em Letras em uma universidade pública do Amazonas, trabalha em três escolas públicas de Parintins e tem 24 anos de profissão.³

Outro dado importante informado pelo professor foi sua participação no Parfor, programa voltado àqueles professores que já estão no exercício da docência na rede pública de educação básica e não possuem formação na área em que atuam. Saber sobre a presença do Parfor na trajetória do professor de inglês de Parintins, já nos informa de antemão que a formação acadêmica em Língua Inglesa aconteceu quando já trabalhava como professor, o que representa um ponto relevante a ser considerado nas análises.

Na próxima seção, explicaremos como foi feita a comunicação com os participantes e de que forma constituiu-se o *corpus*.

Instrumentos de composição do *corpus*

Uma característica da pesquisa qualitativa é que ela pode fazer uso de diversos instrumentos para se chegar ao ponto desejado. Alguns dos instrumentos apontados por Griffie (2012) são: transcrições de conversas; avaliação critério-referenciada; a técnica Delphi; diários; documentos; entrevistas; observação; testes de desempenho; testes de nivelamento; questionários; e análises textuais.

Para a formação do *corpus*, utilizamos dois desses instrumentos: o questionário aberto e a entrevista semiestruturada. Sobre a possibilidade da utilização de mais de um instrumento na geração de dados, Cresswell (2010) comenta que, na pesquisa qualitativa, os dados coletados por meio de um instrumento podem ser ampliados com entrevistas exploratórias detalhadas, estratégia que adotamos neste estudo. No primeiro momento, os participantes preencheram formulários através do *Google Forms* e, no segundo momento, participaram de entrevistas conduzidas virtualmente.

O questionário

O questionário é um dos possíveis instrumentos de geração de dados na pesquisa qualitativa (GIL, 1987; NUNAN, 1992), e a internet possibilitou seu envio aos professores no período de isolamento social. De acordo com Gil (1987, p. 127), o questionário é um instrumento de investigação que leva o pesquisador a conhecer: a) fatos; b) crenças; c) sentimentos; d) padrões de ação; e) comportamento presente ou passado; e f) as razões dessas crenças, sentimentos, comportamentos, etc. No caso desta pesquisa, o questionário foi dividido em duas partes. Na primeira,

³Dados referentes a 2020, quando foi aplicado o primeiro questionário.

o participante informou seus dados gerais: cidade de origem, idade, sexo, classificação étnica, estado civil, número de filhos, constituição familiar, e-mail, telefone/*WhatsApp*, faculdade(s) ou universidade(s) onde estudou (curso e ano da formatura), escola(s) onde trabalha e tempo de profissão. Na segunda parte, foram apresentadas aos participantes seis questões abertas, que lhes permitiram expressar-se a partir de reflexões sobre sua formação e prática pedagógica. Além de responder ao questionário, o professor Ícaro aceitou realizar uma entrevista, respondendo sim a uma pergunta sobre termos, uma conversa para esclarecimentos de dúvidas e/ou outras perguntas. No dia sete de maio de 2021, através de uma chamada de vídeo pelo *WhatsApp*, dialogamos e foram gerados os excertos que neste artigo analisamos. A entrevista foi semiestruturada e teve como intuito abrir escuta para questões que o professor havia mencionado brevemente em seu formulário e que poderiam ser detalhadas na conversa. De acordo com Griffiee (2012), uma entrevista semiestruturada é aquela que parte de perguntas pré-determinadas, mas permite que o entrevistador sinta-se livre para pedir esclarecimentos e acrescentar perguntas complementares.

As entrevistas realizadas com os professores nos ajudaram a repensar nossos gestos de interpretação em relação ao *corpus* anteriormente construído por meio dos Formulários Google. Conversar com os professores mostrou-nos momentos de suas trajetórias que não haviam sido desenvolvidos nas respostas do formulário. Embora a entrevista virtual, utilizada como alternativa no período pandêmico, não permita estar próximo ao enunciador e ter o mesmo contato visual de uma entrevista presencial, ela nos possibilitou ver, na tela, as expressões e gestos dos professores enquanto falavam. Momentos ricos, que propiciaram uma maior aproximação com os participantes da pesquisa e presenciar o que Silva (2017) afirma:

Há uma variação de sentidos que é engendrada no ato da narrativa, podemos apreender gestos, sensações, tom de voz, expressão facial, a interrupção de uma fala por um momento de silêncio, uma lágrima que escorre enquanto um dado momento vivido vem à tona, a respiração que muda repentinamente (SILVA, 2017, p. 26).

Nas conversas, pudemos presenciar a emoção dos professores ao narrar determinado acontecimento de suas vidas, e assim ter um maior entendimento da experiência, da força dos acontecimentos em suas trajetórias pessoais e profissionais. Emoções que não haviam sido transmitidas em sua completude na primeira etapa da geração de dados, e que, a partir de então, passaram a integrar o *corpus* da pesquisa.

Gestos interpretativos: a narrativa do professor e as desigualdades no ensino/ aprendizagem de língua inglesa

Uma das principais etapas, no caminho de aprendizagem de inglês do professor que aqui apresentaremos, é sua passagem pela escola e pela universidade. Para muitos professores de Parintins, a licenciatura em Língua Inglesa veio quando já lecionavam, e já tinham algum tempo de experiência em sala de aula. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) foi um dos meios pelo qual vários professores de inglês de Parintins obtiveram o grau de licenciados em Letras/Inglês.

O “surgimento” da possibilidade de cursar uma segunda licenciatura, para os professores que já atuavam no Ensino Básico do Amazonas, segundo Santos e Oliveira (2016), deu-se em maio de 2009, para oferecer formação aos professores que atuavam sem diploma em nível superior, ou sem a habilitação específica na área que exerciam. Para os autores, o Parfor é uma ação afirmativa, pelo fato de agir como um mecanismo de promoção da igualdade de oportunidades. Com base nos dados da Capes⁴, Santos e Oliveira (2016) apresentam a porcentagem de matrículas por região nos cursos do Parfor, entre 2009 e 2013 (Norte: 48,86%; Nordeste: 38,18%; Centro-Oeste: 1,38%; Sul: 7,76%; Sudeste 3,81%) e comentam:

Entre 2009 – 2013, um total de 70.220 professores da rede pública efetuou matrícula em 2.145 turmas implantadas. Como já foi visto, a região Norte teve o maior índice de matriculados, por uma série de fatores, o principal deles o descaso com a região Norte, ratificando uma desigualdade histórica em nosso país (SANTOS; OLIVEIRA, 2016, p. 96).

Segundo os autores, a região Norte tem o maior número de professores matriculados no Parfor, pela falta de investimento na educação, que, com o passar dos anos, resultou na necessidade de uma formação emergencial daqueles que atuavam na escola pública. Na trajetória profissional do professor Ícaro, o Parfor foi um acontecimento que lhe permitiu consolidar sua formação. Ele explica no seguinte recorte discursivo (RD)⁵:

RD 01

Antes do Parfor, eu já vinha trabalhando na rede estadual, **mas não como efetivo**. Sempre passei como chamado “uma modalidade integrado”, certo? Eu não saía de folha, no entanto eu não tinha **os direitos** como uma pessoa efetiva. Então, o Parfor, é claro, com a graduação concluída... né, no Parfor, fez com que eu **fizesse o concurso do estado** em dois mil e... na época em dois mil e quatorze, se não me falha a memória. E graças a Deus fui aprovado, certo? E aí isso veio, **MAIS AINDA**, a consolidar a minha realização profissional no trabalho... Então, foi isso daí, **foi marcante** (Professor Ícaro – Entrevista, 07 de maio de 2021).

⁴<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-parfor-pdf>

⁵Recorte discursivo (RD) é “uma operação descritiva que permite recortar, fragmentar o objeto de pesquisa, e cada fragmento é tratado como uma unidade de análise, constituída por uma forma material” (SCHNEIDERS, 2014, p. 104).

Em um primeiro momento, podemos pensar como as desigualdades começam a se apresentar pela diferenciação entre professores efetivos e temporários. O curso de formação inicial permite a Ícaro melhorar suas condições de trabalho, pois o Parfor possibilitou a efetivação do professor na rede estadual, por lhe dar os requisitos para o concurso público.

Assim como Santos e Oliveira (2016), acreditamos que o Parfor apresenta-se não só como oportunidade de graduação, mas também como uma política de ação afirmativa, tendo em mente o contexto socioeconômico da região. Nesse sentido, podemos argumentar como a racialização dos sujeitos acentua as desigualdades e impacta o processo de formação de professores.

A racialização consiste na categorização de indivíduos de acordo com características fenotípicas, isto é, em raças (KUBOTA; LIN, 2006). Importante ressaltar aqui que raça é compreendida dentro de uma perspectiva social, política e cultural, sem qualquer fundamentação biológica. Enquanto construto social, a racialização estabelece hierarquizações, as quais produzem diferenças entre grupos racializados e não-racializados e definem as relações sociais (BONILLA-SILVA, 1997; KUBOTA; LIN, 2006). No contexto brasileiro, podemos pensar em algumas particularidades do processo de racialização. Além da cor da pele, também conseguimos identificar como pessoas das regiões norte e nordeste são racializadas, marcando as diferenças e construindo um novo grupo social. Na região norte, por exemplo, a racialização é decorrente da herança indígena, além de ser um local onde “não só circulam como passam pessoas de diferentes etnias e de culturas, de línguas diferentes e sem relação nenhuma com o mundo euro-ocidental” (GONÇALVES *et al.*, 2019, p. 199).

Considerando o contexto, a existência de um projeto como o Parfor caracteriza-se como uma política de ação afirmativa por proporcionar a uma parcela da população algo que lhe foi historicamente negado (BACKES, 2006). Importante salientar que a “o ensino superior no Brasil foi criado exclusivamente para atender as demandas formativas das elites brancas” (ELÍSIO; COSTA; RODRIGUES FILHO, 2019, p. 43). Sendo assim, o Parfor insere o professor onde, até então, não lhe era acessível. A partir desse momento, ele passa a ter “os direitos como uma pessoa efetiva”, usando suas palavras. Como o autor enfatiza, esse acontecimento veio consolidar sua carreira “mais ainda”, expressão que mostra que a conclusão do curso representou um acréscimo importante na sua trajetória e “foi marcante”. Em outro momento, o professor assim descreve o Parfor: “O Parfor foi uma **grande ação** na minha formação acadêmica” (RD 02, Professor Ícaro – Questionário, 30 de agosto de 2020, grifo nosso).

Podemos interpretar a fala de Ícaro não só do ponto de vista acadêmico, mas também socioeconômico. No RD 02, fica clara a importância do projeto para a trajetória profissional do professor, pois a partir do curso, Ícaro obteve mais direitos e consolidou seu *status* como efetivo. Partindo de uma perspectiva socioeconômica, observamos como o ingresso do professor no projeto também implica em mobilidade social.

Considerando as dificuldades enfrentadas pelas classes populares para ter acesso ao ensino superior, a entrada desses sujeitos nas universidades também é decisivo para os processos de formação identitária (BACKES, 2006). Além disso, para a população negra, o acesso ao ensino superior significa a obtenção de “capital econômico, o qual permite o acesso a outras formas de capital, como simbólico, cultural e social” (FERREIRA, 2021, p. 143-144). Interpretando a fala do professor, observamos como a formação em Letras foi marcante por legitimar sua condição, enquanto docente de inglês, levando a construção de uma nova identidade profissional.

Para conhecer o percurso do professor em direção a um novo lugar social, é importante voltar às origens de Ícaro e à sua história como estudante. Ele começa contando sobre o momento sócio-histórico em que nasceu, e em seguida fala da educação escolar em sua comunidade:

RD 03

Eu nasci, ainda... vamos dizer assim, estava no **auge da juta**, mas depois foi a decadência... A juta foi a terceira economia da história aqui do Amazonas, certo? A borracha foi a primeira, depois a pecuária, ou, melhor, veio a juta e depois veio a pecuária, então **eu nasci, assim, no período do auge da juta**, mas tão logo, eh... decaiu esse ciclo econômico do Amazonas, certo? [...] (Professor Ícaro - Entrevista, 07 de maio de 2021, grifo nosso).

Observamos, pela narrativa do professor Ícaro, que expressões como “certo?”, identificada duas vezes no excerto apresentado, e “né?”, são marcas retóricas recorrentes em seu discurso. Em alguns momentos, o professor talvez faça uso dessas expressões em busca de uma pausa para pensar e seguir com mais precisão, como num diálogo com uma outra voz, formadora de sua heterogeneidade subjetiva (ORTIZ, 1995). Por outro lado, essas expressões podem revelar, como veremos nos próximos excertos, uma necessidade constante de buscar concordância em relação aos fatos narrados, como se não estivesse seguro das próprias respostas (uma verificação da qual depende a continuidade de seu discurso). O que o uso dessas expressões sugere é que o ato de contar a própria história, mesmo sendo ele o conhecedor máximo do que diz, pode representar um momento de estranhamento. O ato de compartilhar com os outros fatos de sua vida pode significar uma novidade para o enunciador, que, de forma recorrente, busca sintonia com o ouvinte. Para ele, é importante que o ouvinte seja partidário das ideias que tem e que sinalize caso discorde.

Feita esta observação, continuemos, então, com a descrição de seu lugar de origem:

RD 04

O local onde eu nasci é conhecido como, eh... Comunidade... eh... Ilha das Guaribas, se bem que **lá não tem nada mais de guariba**. Eu nasci, e **não tinha mais nada de guariba**. Diziam os nossos pais que tinha bastante, mas com o tempo foi desaparecendo, certo? Um local muito bonito, que

eu tenho muita saudade. E eu nasci nesse local... E a minha, assim, **as minhas primeiras AULAS... foram com a minha irmã mais velha**, que foi a professora. **Na década de oitenta não tinha, assim, exigência de formações para os professores. Eles tinham um treinamento**, tinham uma base, é claro, de conhecimento, é, gramatical, de matemática, e depois recebiam o treinamento e **eles eram designados** para dar aula nas comunidades, certo? E assim foi... o meu início como estudante (Prof. Ícaro – Entrevista, 07 de maio de 2021, grifo nosso).

RD 05

Não tinha energia elétrica, como tem hoje... vamos dizer assim “energia para todos”, certo? Energia vinte e quatro horas, né? E não tinha e **tudo era na simplicidade**, mas, assim, simplicidade... mas como... vamos dizer assim, mas como VIVÊNCIA de pessoas de respeito, de reconhecimento de pares, é... reconhecimento de tios, a gente se abraçava, **a gente... tinha toda consideração...** é... era, assim **ÁRDUOS** – os trabalhos, lógico, certo? Lógico, a gente estudava de manhã, o meu estudo era pela manhã, pela tarde eu trabalhava, eh... na roça, assim, **diz roçado aqui, mas é mais conhecido como roça, né?** E muitas vezes, à noite, eu ia com meu pai pescar... certo? Enfim, professora, era assim, **NO GERAL**, era assim, certo? E **as pessoas se reuniam de domingo na sede da igreja...** a comunidade, a padroeira de lá... Se bem que aqui o catolicismo é muito forte, a padroeira dessa comunidade é chamada, é, **SAGRADA** família, e o nome da escola, também, do município, até hoje é Escola Municipal Sagrada Família (Professor Ícaro – Entrevista, 07 de maio de 2021, grifo nosso).

Partindo dos recortes discursivos 4 e 5, podemos problematizar as relações entre classe, raça e ensino. Sabemos que “à medida que aumenta o nível de ensino, diminuem as chances das classes populares terem acesso a ela” (BACKES, 2006, p. 432). Ouvir a história contada pelo professor da Ilha das Guaribas, que nos apresenta as especificidades de seu lugar e modo de vida, permite-nos compreender suas trajetórias de aprendizagem, do ponto de vista do sujeito daquela experiência. Não é uma história contada por quem a observa, mas por quem a vive, e, por isso, traz consigo marcas significativas do que é aprender e ensinar inglês naquele território. Não lhe foi possível estudar de forma contínua, devido à necessidade de andar e trabalhar com seu pai. Dessa forma, compreendemos como a falta de acesso a determinados bens materiais também implica na construção de determinadas identidades sociais (BACKES, 2006).

Nos chama a atenção que a escassez de recursos na zona rural é entendida pelo professor como *simplicidade*. Podemos problematizar que essa denominação expressa a normalização das desigualdades naquele contexto. Ser ensinado por familiares, a falta de formação adequada para os professores da comunidade e até mesmo a ausência de energia elétrica na região revelam como a exclusão geográfica também produz exclusão epistemológica (KUBOTA, 2020).

No próximo recorte, conseguimos com mais detalhes esses aspectos no relato de Ícaro, sobre sua trajetória para concluir o ensino fundamental:

RD 06

[...] eu vim estudar em Parintins por volta de... por volta de **quase quinze anos de idade [pausa], dessas idas e vindas, lá na comunidade da Ilha das Guaribas**, devido não concluir, muitos professores não concluíam o ano letivo, e devido **viajar com meu pai, eu fui pra outra comunidade**. Também não concluí e com isso, **próximo de quinze anos, quando nós nos mudamos para a zona urbana que fica em Parintins, aí que eu fui continuar meu estudo [...]**.

[...] a **modalidade do estudo era chamado integral**, estudo integral, mas, mesmo assim, **comparado como se fosse a EJA** do dia de hoje, certo? E... eu lembro que o gestor pediu pra minha mãe me levar no dia seguinte, para fazer um teste. Caso eu passasse nesse teste, **eu já faria a terceira e a quarta série**, certo? Ao mesmo tempo... E graças a Deus eu fiz o seletivo, né, o teste seletivo. Passei e **cursei, em aproximadamente em cinco meses, a terceira e a quarta série**, professora (Professor Ícaro – Entrevista, 07 de maio de 2021, grifo nosso).

A mudança geográfica aumenta o acesso de Ícaro a recursos sociais e econômicos e, conseqüentemente, possibilita ao professor dar continuidade aos seus estudos. A modalidade de estudos para jovens e adultos permitiu que o aluno Ícaro tivesse duas séries escolares compactadas em menos de um semestre e, assim, possibilitou-lhe iniciar a quinta série após pouco tempo de sua chegada à cidade.

Podemos argumentar que, no contexto socioeconômico de Ícaro, as relações entre raça, classe e ensino estão expressas por meio da sua localização geográfica, tanto em um sentido macro quanto micro. Dentro da própria região em Parintins, a mudança da zona rural para a zona urbana já modifica o cenário educacional e as possibilidades de aprendizagem.

Importante destacarmos como a questão racial também está presente nesse relato. No contexto brasileiro, não podemos dissociar as questões de classe das relações etnicorraciais (GUIMARÃES, 2002; GOMES, 2021; FERREIRA, 2021). A configuração de classes está intrinsecamente ligada à exploração racial (GUIMARÃES, 2002; GOMES, 2021) e as desigualdades raciais foram naturalizadas pelo racismo e pelo capitalismo (GOMES, 2021). Dessa forma, não é coincidência que Ícaro seja um homem não-branco que foi privado de condições dignas de vida durante sua infância e tenha conseguido completar a educação básica apenas aos 15 anos de idade. Assim como nos tempos da escravidão, a formação da classe trabalhadora baseia-se na exclusão social e na exploração do trabalho (GOMES, 2021).

A quinta série (hoje sexto ano) representava o ano em que o inglês era introduzido na maioria das escolas públicas e marca o início da trajetória de aprendizagem do professor Ícaro. Ele relata:

RD 07

Minha trajetória no desafio da Língua Inglesa começou ao despertar o interesse em saber os nomes de objetos neste idioma. Como nesse período, no meu simples lar, não havia dicionário de inglês, e as escolas raramente

tinham, **eu me dirigia, em fim de semana, para a biblioteca municipal. Então eu construí o meu primeiro dicionário de Língua Inglesa, de forma manuscrita, embora com o conhecimento de raríssimas pronúncias** (Professor Ícaro – Entrevista, 07 de maio de 2021, grifo nosso).

No relato de Ícaro, alguns termos nos chamam a atenção. Palavras como “desafio”, “simples”, “raramente” e “manuscrita” nos ajudam a imaginar o cenário em que ocorreu o processo de aprendizagem do professor. A partir disso, podemos vislumbrar como o ensino de inglês ainda está distante das classes sociais menos favorecidas e permanece elitizado (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016). A confecção de um dicionário na biblioteca municipal é uma das memórias de aprendizagem do professor Ícaro, que nos revelam parte de seu passado como estudante. Diante da falta de recursos, a construção de um dicionário configura uma alternativa para a aprendizagem, já que nem a escola e nem o professor dispunham de materiais didáticos para isso. Voltar a esse passado ajuda-nos a compreender como seus conhecimentos em língua inglesa foram construídos, para então entender sua relação com os saberes que lhe seriam apresentados posteriormente.

A experiência estudantil do aluno da Ilha das Guaribas recém-chegado à cidade de Parintins é marcada pelo encontro com o novo. Novo ambiente de ensino, novo trabalho, novos saberes. O encontro com o inglês na escola foi uma novidade que representou um obstáculo em sua trajetória, como podemos observar, a seguir:

RD 08

Quando meu pai **me deixou**, ele disse que deixou pra eu trabalhar e estudar, certo? Então, como nós não tínhamos renda, eu procurava, de dia, fazer outros serviços, e, quando foi uma certa vez, **eu estava, assim, muito preocupado mesmo**, certo? **Em desistir EM FUNÇÃO da língua inglesa. Olha só! A história como é que é! EM FUNÇÃO da língua inglesa, eu cheguei, assim, a ponto de quase desistir mesmo...** (Professor Ícaro – Entrevista, 07 de maio de 2021, grifo nosso).

O impacto causado pela língua inglesa ao ser apresentada ao aluno Ícaro nos leva a problematizar a relação aluno – língua estrangeira e a forma padronizada que ensinamos inglês na escola, sem pensar nos grupos a que o ensino é direcionado. Em um primeiro momento, podemos questionar como “o racismo materializa suas formas de dominação a partir da língua em diversas instituições” (DIAS, 2021, p. 75). Enquanto prática ligada a colonialidade (NASCIMENTO, 2019), o ensino de inglês baseia-se em concepções racializadas, reproduzindo e perpetuando as desigualdades. Nesse sentido, os obstáculos enfrentados por Ícaro para conseguir aprender a língua refletem o caráter elitizado que o ensino de língua estrangeira apresenta hoje no contexto brasileiro.

Além disso, também observamos como a priorização dos conhecimentos eurocêntricos nos currículos cria tensões no processo de aprendizagem (DIAS, 2021). Podemos argumentar que o professor não

se sente protagonista do próprio aprendizado, pois este está distante de sua realidade e de suas vivências. O ato de desistir talvez não fosse considerado se o estudante encontrasse seu lugar naquele processo, se existisse um sentimento de pertencimento às situações criadas pelo professor ao ensinar a língua. Dessa forma, o ensino de línguas acaba invisibilizando e silenciando sujeitos não-brancos, além de promover o epistemicídio ao negar a inclusão de saberes diversos (KUBOTA, 2020; DIAS, 2021).

As palavras do professor Ícaro provocam reflexões sobre as assimetrias que existem entre os saberes que a escola valoriza e os saberes outros, fato que nos remete à proposta decolonial, de reconhecer no mundo a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento (SOUSA SANTOS, 2007). Sousa Santos (2007), e sua ecologia dos saberes, provoca reflexões sobre o que temos priorizado em nossas aulas e como lidamos com os saberes que os estudantes têm construído de fora da escola, de forma a não permitir que o distanciamento de um saber específico exclua os sujeitos dos processos de aprendizagem. Considerar os estudos decoloniais neste momento é um meio de propor um currículo que considere os saberes constituídos em diversos espaços, ou que pelo menos não permita que um saber seja tomado como único. É também propor uma formação de professores que parta da realidade dos próprios sujeitos.

A partir dos relatos, concluímos como o ensino de línguas, atualmente, é atravessado pela lógica capitalista, visto os diversos contextos de ensino e aprendizagem e ampla divulgação da língua como capital social a ser adquirido (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016; REIS; JORGE, 2020) e como esse fator acentua as desigualdades. De modo geral, podemos problematizar que o ensino é excludente tanto pelas condições de acesso a um ensino de qualidade (REIS; JORGE, 2020) quanto pelas imagens e pelo conteúdo apresentados nos materiais didáticos. A racialização pode ser identificada nos materiais didáticos tanto pela ausência de pessoas negras (JORGE, 2014; FERREIRA, 2019) quanto pela maneira como elas são representadas, geralmente em posições de baixo prestígio social (SANTOS; WINDLE, 2020).

Além disso, analisamos como a desigualdade está presente desde o início do processo de aprendizagem, por meio da ausência de material didático adequado. Interpretamos que a aquisição do capital social (neste caso, a língua inglesa) ainda está atrelada a aquisição de um material que muitas vezes é inacessível, visto que no Brasil ainda predominam livros e outras bibliografias provenientes de editoras estrangeiras (SANTOS; WINDLE, 2020). Dessa forma, retornamos à discussão presente no referencial teórico sobre neoliberalismo, capitalismo e colonialidade do saber. A impossibilidade de adquirir o material visa manter o saber/a língua distante das camadas mais populares, contribuindo para a manutenção de uma ordem social de privilégios e perpetuando o discurso de língua como mercadoria.

Considerações Finais

Ao longo deste artigo, buscamos problematizar questões identificadas na narrativa do professor que nos remetem a desigualdades no seu processo de formação. Analisamos como questões de raça e classe social aparecem interseccionadas nos recortes discursivos e como o ensino de língua inglesa é uma prática racializada ligada aos princípios da colonialidade.

Podemos tecer algumas considerações com base nas falas de Ícaro, sobre o processo de formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro. Em primeiro lugar, é inegável a importância das políticas de ação afirmativa para as populações racializadas e menos favorecidas. Entretanto, precisamos nos atentar para o novo cenário que se desenha a nossa frente. Estamos começando a vivenciar uma nova era em que as leis começam a ser questionadas e até mesmo embasam discursos errôneos, os quais visam manter de privilégios e a interromper os processos de reparação histórica. Para eliminar as desigualdades, é preciso adotar uma postura crítica e comprometida com a justiça social cotidianamente. Para tanto, também seriam necessárias mudanças nos currículos, os quais continuam colonizados e eurocentrados (CARVALHO, 2018) e políticas de permanência nas universidades para os jovens marginalizados.

Em segundo lugar, concluímos que a discussão sobre ensino de inglês e classes sociais precisa ser racializada, para que possamos compreender e eliminar as desigualdades. Enquanto prática racializada, o ensino de língua inglesa reproduz o racismo epistêmico e o racismo linguístico. Tendo esse fator em mente, vislumbramos as teorias decoloniais como alternativa para um projeto educacional antirracista. Precisamos considerar que o ensino decolonial vai além da utilização de correntes teóricas, mas é questionador da ordem da modernidade. Nesse sentido, acreditamos que um ensino de língua inglesa antirracista e decolonial seja possível por meio de microações e macroações, as quais precisam levar em consideração os contextos de ensino e aprendizagem da língua.

Referências

ANYA, Uju. Race and ethnicity in teacher education. In: LIONTAS, John I. (org.). *The Tesol Encyclopedia of English Language Teaching*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2018. p. 1-7.

BACKES, José Licínio. Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afrodescendente. *Educação & Sociedade*, v. 27, p. 429-443, 2006.

BONILLA-SILVA, Eduardo. Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American Sociological Review*, v. 62, n. 3, p. 465-480, 1997.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, v. 19, n. 5, p. 2-14, 2014.

CRESWELL, John Ward. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, Marcelo Nascimento. Ruptura com os racismos linguístico e epistêmico na escola. *Revista Virtual Lingu@ Nostr@*, v. 8, n. 1, p. 59-90, 2021. Disponível em: <https://www.linguanostra.net/index.php/linguanostra/article/view/210>. Acesso em: 6 fev. 2022.

ELÍSIO, Régis Rodrigues; COSTA, Antônio Cláudio Moreira; RODRIGUES FILHO, Guimes. Histórico e desafios no processo de implementação das comissões de heteroidentificação na Universidade Federal de Uberlândia. *Revista da ABPN*, v. 11, n. 29, p. 41-56, 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/750>. Acesso em: 30 jan. 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Social identities of black females in English textbooks used in Brazil and Cameroon: interseccionalities of race, gender, social class and critical racial literacy. *Revista X*, v. 14, n. 4, p. 20-40, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rvx.v14i4.66191>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Epistemologias do letramento racial crítico no contexto brasileiro: identidades de professoras de línguas estrangeiras e interseccionalidades com raça, gênero e classe social. *Revista Virtual Lingu@ Nostr@*, v. 8, n. 1, p. 130-156, 2021. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/213>. Acesso em: 7 fev. 2022.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>. Acesso em: 7 fev. 2022.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; COUTINHO, Francisco Ângelo; PEREIRA, Juliano Gonçalves. Acesso de negras e negros à pós-graduação. *Revista ABPN*, Goiânia, v. 11, p. 176-206, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GRIFFEE, Dale. *An Introduction to Language Research Methods: Design and Data*. Berkeley: TESL-EJ Publications, 2012. p. 128-213.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

JORGE, Miriam. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). *As políticas de livros didáticos e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes, 2014. p. 73-90.

KLEIMAN, Angela; VIANNA, Carolina Assis Dias; DE GRANDE, Paula Baracat. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 724-742, 2019.

KUBOTA, Ryuko. Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: Race and gender in applied linguistics. *Applied Linguistics*, v. 41, n. 5, p. 712-732, 2020.

KUBOTA, Ryuko; LIN, Angel. Race and TESOL: concepts, research, and future directions. *TESOL Quarterly*, n. 40, n. 3, p. 471-493, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística aplicada. *DELTA*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NASCIMENTO, Gabriel. Etnicidade e raça em atividades de Língua Inglesa em uma universidade na Bahia. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 208-224, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146287>. Acesso em: 27 jan. 2021.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge University Press, 1992.

ORTIZ, Elsa. Né/não é? – uma abordagem discursiva. *Organon*, Porto Alegre. v. 9, n. 23, p. 155-162, 1995.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder Eurocentrismo e América Latina. In: EDGARDO, Lander. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 105-127.

REIS, Patrícia; JORGE, Miriam. O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade. *Gláuks - Revista de Letras e Artes*, Viçosa, v. 20, n. 1, p. 49-63, 2020.

ROSSMAN, Gretchen. B; RALLIS, Sharon F. *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2016.

SANTOS, Gabriel Nascimento; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, n. 3, p. 541-563, 2016.

SANTOS, Raul; OLIVEIRA, Francisco. O Parfor e suas contribuições na formação de professores: uma análise no âmbito das ações afirmativas. *Revista PET Interdisciplinar e Programa Conexões*, Belém, v. 1, p. 90-96, 2016.

SANTOS, Gabriel Nascimento; WINDLE, Joel. The Nexus of Race and Class in ELT: From Interaction Orders to Orders of Being, *Applied Linguistics*, v. 42, n. 3, p. 473-491, 2020.

SCHNEIDERS, Caroline. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. *Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 9, n. 11, p. 99-109, 2014.

SERVELATI, Fabrício Côrtes. Neoliberalismo e ensino de Língua Inglesa em redes particulares: uma perspectiva autoetnográfica. *Revista de Letras-Juçara*, v. 5, n. 2, p. 6-24, 2021.

SILVA, Patrícia Regina de Lima. *Do espaço lembrado ao espaço vivido: narrativas orais de mulheres nordestinas em Parintins-AM, na segunda metade do século XX*. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos*, São Paulo, v. 79, p. 71-94, 2007.

English Teaching and Learning in the Epistemic South: Racialization, Social Class and Exclusion

ABSTRACT

This article contributes to discussions on racialization, social class and exclusion in English teaching and learning in Brazil. Its focus is the northern region, more specifically, the city of Parintins, in the Amazon, considered, in this article, as part of the epistemic south (SOUSA SANTOS, 2007). In addition to Sousa Santos (2007), authors such as Dias (2021), Pennycook (1998), Servelati (2021), among others, are part of the theoretical framework of this article. The article's methodology is based on qualitative, interpretative and discursive studies. We analyzed a Parintins English Teacher's educational history, in a virtual interview. The results of the teacher's discourse analysis point to inequalities and injustices observed throughout his educational history, corroborating the notion of English language as a racialized practice.

Keywords: *English teaching, Racialization, Inequality.*

Patricia Christina dos Reis é doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre pela Universidade do Mississippi, onde estudou como bolsista Fulbright. Tem graduação em Letras - Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto e é professora na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na cidade de Parintins. Desenvolve pesquisa na área de formação e atuação de professores de inglês.

Layenne Humberto de Oliveira é mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e cursa o doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês na Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora de inglês no Instituto Federal do Ceará (IFCE), onde atua nos níveis básico, técnico e superior. Pesquisa as questões étnico-raciais com foco nos seguintes temas: identidades raciais, ensino de línguas antirracista, formação de professores e teorias decoloniais.