



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

DANIEL LUCAS ALVES DA SILVA

**RACISMO ANTINEGRO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E
UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES DE
PLE**

São José do Rio Preto

2018

DANIEL LUCAS ALVES DA SILVA

**RACISMO ANTINEGRO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E
UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES DE
PLE**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na área de concentração de Linguística Aplicada, linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto

2018

Silva, Daniel Lucas Alves da.

Racismo antinegro no português brasileiro e uma proposta de avaliação para professores de PLE / Daniel Lucas Alves da Silva. -- São José do Rio Preto, 2018

70 f. : il.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Professores de português – Formação.
 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros.
 4. Racismo na linguagem. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.
- II. Título.

CDU – 469.0-07:371.13

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

DANIEL LUCAS ALVES DA SILVA

**RACISMO ANTINEGRO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E
UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES DE
PLE**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na área de concentração de Linguística Aplicada, linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo(orientador)
(UNESP – São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira
(UEPG- Ponta Grossa)

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão
(UNESP – São José do Rio Preto)

São José do Rio Preto
6 de março de 2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe, a Rute, por tudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, a Rute, por tudo, incluindo aí a todos os envolvidos e a todos que se envolveram.

RESUMO

Na esteira do crescente interesse em português como língua estrangeira, doravante PLE, este trabalho se propõe a contribuir para a formação de professores de PLE quanto a seu entendimento da dinâmica das relações étnico-raciais que marcam a língua portuguesa na sua variante brasileira, sobretudo, no que diz respeito ao racismo antinegro. Espera-se que, por meio de um instrumento de avaliação voltado a professores de PLE, o EPPL-PLE, esta formação seja melhor informada para a condução do debate acerca da temática racial e, por consequência, a prática docente destes profissionais possa instanciar uma maior sensibilização por parte de professores e aprendentes da língua para esta dimensão cultural que perpassa a historicidade do português brasileiro. Para tanto, valemo-nos da teoria racial crítica aplicada à formação de professores de língua estrangeira como apresentada por Ferreira (2015) e um seu desdobramento, qual seja o letramento racial segundo Skerret (2011), do conceito de *washback by design* conforme Messick (1989) e da teoria sociocultural nos termos de Vigostski (1987) para este que é um processo de legitimação da elaboração e da proposição de itens para o referido exame. Trata-se de um processo de legitimação de uma proposição de itens e sua posterior elaboração para o que se pretende possa ser uma intervenção benéfica para a prática de professores de PLE.

Palavras-chave: Ensino/Aprendizagem. Avaliação. Português Língua Estrangeira. PLE. Teoria Racial Crítica. Teoria Sociocultural. Formação de Professores. Legitimação.

ABSTRACT

In the context of increasing interest in Portuguese as a foreign language (henceforth PFL) this project contributes to the understanding of teachers of PFL regarding the racial dynamics that manifest themselves in Brazilian Portuguese, in particular anti-black racism. We argue that considerations about race should form part of the elaboration of an assessment instrument designed for teachers of PFL, the EPPLE-PLE (a proficiency exam for teachers of foreign languages in its Portuguese acronym). In doing so, as an expected result, teaching can inculcate more awareness, both on the part of teachers and learners of PFL, regarding this cultural dimension that forms part of the history of Brazilian Portuguese. To this end, we make use of critical race theory applied to the education of teachers of a foreign language as presented by Ferreira (2015) and the idea of racial literacy according to Skerret (2011), the concept of washback by design by Messick (1989) and the theory of sociocultural perspective by Vigostki (1987), for the selection of items for the aforementioned exam. This is a legitimation process of the proposition of items and their elaboration for an exam that we deem can be a beneficial intervention in the practice of PFL teachers.

Keywords: Teaching/Learning. Assessment. Portuguese as a Foreign Language. PFL. Critical Race Theory. Theory of Sociocultural Perspective. Teachers' Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	56
Figura 2.....	57
Figura 3.....	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	20
1.1 Natureza da pesquisa	20
1.2 Trajeto de pesquisa	20
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1 Letramento Racial.....	26
2.1.1 Teoria Racial Crítica e PLE.....	26
2.1.2 Letramento Racial e PLE.....	28
2.1.3 Racismo e PLE	28
2.1.4 Origens Históricas do Racismo no Brasil.....	30
2.2 Formação de Professores e PLE	32
2.2.1 Insumos Teóricos.....	32
2.2.1.1 Avaliação e Teoria Sociocultural	33
2.2.1.2 Teoria Sociocultural	35
2.2.1.3 Avaliação em Ensino/Aprendizagem de Línguas e Construto de Validade	40
2.2.1.4 Avaliação e LE	43
2.2.1.5 Artefatos físicos e simbólicos e avaliação.....	44
CAPÍTULO III – ELABORAÇÃO DE ITENS	47
3.1 Objetivo da elaboração	48
3.2 Apresentação dos itens e dos fatos linguísticos.....	48
3.3 Trajeto pretendido para a redação do enunciado do item: uso, sentido e forma	51
3.4 Conclusão	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
LIMITAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS.....	62
REFERÊNCIAS	64
ANEXO	68

INTRODUÇÃO

Desde a discussão sobre políticas de ação afirmativa, passando pela ideia de representatividade, até a repercussão de campanhas publicitárias que ora se valem do racismo antinegro como estratégia deliberada ou inadvertidamente apelam para slogans que no contexto em que se encontram são racistas, uma busca rápida pelos fóruns de discussão da internet dedicados a estes temas e a memória de um ouvido mais aguçado para as conversas informais tidas a esse respeito apontam para o quão deficitário é o debate acerca das relações étnico-raciais no Brasil, sobretudo no que tange ao racismo antinegro. Entende-se, neste trabalho, racismo antinegro como processo de dominação que tem sido pouco aceito como existente na sociedade brasileira (MOURA, 1995).

Em que pese ser virtualmente impossível negar que exista um entendimento tácito sobre como o conceito de raça se manifesta e influencia nossas interações sociais, é preciso reconhecer que é exatamente por ser tácito que este acordo quase nunca é verbalizado e nas poucas vezes em que o é carece do grau de sofisticação que seria esperado para uma dinâmica tão sofisticada quanto é aquela em que se insere o falante de português em sua variante brasileira. Quanto à raça, cabe dizer, lançamos mão deste conceito enquanto categoria ideológica, construção sociocultural, nos termos de Munanga (2004) e não, conforme evidencia o referido autor, como categoria biológica ou natural, sendo essa diferença conceitual já um reflexo possível e esperado do letramento racial que se pretende engendrar com este trabalho.

Neste sentido observa-se que, sem a habilidade necessária para um debate qualificado sobre aquilo que já é um problema per se, qual seja o racismo e seus efeitos nefastos, cria-se um outro, a saber, a invisibilização deste problema que, quando visto, acaba por não ter a atenção necessária contribuindo, assim, para sua naturalização e consequente perpetuação. Poder-se-ia argumentar que este é um expediente deliberado e é no intuito de tentar interromper este círculo vicioso que o chamado letramento racial, ou seja, a compreensão de como a raça influencia todos os aspectos de nossas vidas, pode representar um avanço no caminho da sensibilização para a diversidade.

Uma vez que pode ser aprendido e ensinado para chegarmos a este letramento, algumas medidas se fazem necessárias, desde leis que, se cumpridas, impelem profissionais da educação a reconhecerem a importância do aporte afro-brasileiro para a cultura brasileira e também a trabalharem seu conteúdo em sala de aula até a criação de condições que oportunizem uma reflexão informada sobre a temática das relações raciais no país.

Entre estas últimas, um plano de ação possível e desejável, é o de, por meio da proposição de itens para um exame de proficiência de professores em formação inicial e continuada, instanciar uma prática de ensino de português como língua estrangeira mais alinhada com este propósito na medida em que, como mostra a história, a percepção da comunidade internacional para assuntos domésticos causa um impacto cujas dimensões podem somar, e muito, aos esforços dos atores nacionais de resistência e progresso neste campo.

Esta pesquisa representa a tentativa de legitimação deste plano, que sustentado pelos estudos de raça, avaliação e ensino e aprendizagem, é mais um destes esforços de emancipação com vistas à igualdade. Na seção seguinte, tratamos, neste sentido, de como estes estudos se interseccionam em se pensando na proficiência linguística do professor de língua estrangeira, no racismo antinegro e um exame específico para professores em formação.

Proficiência linguística, racismo antinegro e o EPPL

A proficiência linguística ocupa papel essencial no perfil profissional do professor de língua estrangeira (LE) e, no caso deste trabalho, discutimos essa proficiência em seu sentido mais técnico (SCARAMUCCI, 2000), de podermos descrever e avaliar como e para quê essa proficiência caracteriza um professor de português como LE, independentemente de sua história individual enquanto falante de português, por exemplo, português como primeira língua, segunda língua, língua de herança ou língua estrangeira. E, no caso da língua portuguesa, voltamos atenção também para aspectos históricos, linguísticos e sociais do português em sua variante brasileira, iniciando a discussão com alguns relatos apresentados a seguir.

Em entrevista à apresentadora Regina Casé, no programa “Esquenta” da Rede Globo, o ator Lázaro Ramos relatou que foi vítima de racismo várias vezes. Afirmou ter passado por constrangimentos em diversas situações, como ir ao supermercado e ser seguido por seguranças, por exemplo, e que isso é constante na vida de um negro no Brasil. Por ser uma pessoa pública, declarou, “posso falar aqui, mas sei que o negro, em casa, também está lembrando, agora, de ter passado por uma situação como essa”. O que mais chama a atenção nessa história não é o assunto do racismo em si, que tem tido crescente destaque nos meios de comunicação, mas, para o propósito deste trabalho, a repercussão dessa entrevista.

A fala de Lázaro Ramos ganhou enorme destaque em alguns dos portais de notícias mais acessados do país, fato que consideramos sintomático de uma sociedade em que tratar de racismo, embora não mais um “tabu”, é ainda um destes temas que fogem à curva do que seria comum e esperado, passível, portanto, de ser considerado notícia.

Ferreira (2015, p. 13) relata a ocasião em que um sobrinho, quando foi receber o primeiro pagamento de salário, ouviu do dono da empresa, “Vamos lá, neguinho, no meu escritório, que eu vou fazer o seu pagamento!” O sobrinho também contou que quando o dono da empresa chamou os demais funcionários, ele chamou todos pelo nome. E quando o sobrinho foi novamente ao escritório da empresa, foi perguntado, “E aí, neguinho, está gostando do trabalho?” (...).

Conforme relatado pela antropóloga e historiadora, Lilia Moritz Schwarcz (2012), a julgar pelos resultados de uma pesquisa da USP realizada na cidade de São Paulo, sobre haver racismo no Brasil, 97% dos brasileiros não se considera racista, mas 98% diz conhecer alguém que o seja. Esta proporção é o que, aliás, aponta para o questionamento sobre o porquê de uma fala sobre racismo ainda ser recebida com tanta comoção. Se quase a totalidade dos brasileiros não é racista, mas reconhece que existe racismo, nota-se então um enorme desconforto em se debater esse tema. Parte deste desconforto se deve à falta de traquejo que a média dos brasileiros apresenta para discutir sobre as relações étnico-raciais que perfazem a dinâmica da própria sociedade brasileira. Essa habilidade, faltante na grande maioria da população do país, pode ser chamada de letramento racial.

Tratamos, na seção seguinte, do instrumento de avaliação por meio do qual associamos avaliação, ensino e formação de professores de professores de português como língua estrangeira (PLE) com o objetivo de oportunizar esse dito letramento e assim contribuir para um debate mais qualificado sobre as relações étnico-raciais no Brasil a partir de um instrumento de avaliação, qual seja o Exame de Proficiência para Professor de Língua Estrangeira, doravante EPPLE.

O Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLE)

Conforme a descrição do EPPLE por Consolo e Teixeira da Silva (2014, p. 74-75), avaliam-se por meio do exame as habilidades de compreensão e de produção em língua estrangeira, tanto na modalidade escrita como na modalidade oral. Trata-se de um exame comunicativo que objetiva avaliar a proficiência do candidato em termos de usos da língua que refletem situações reais de comunicação, em contextos que exigem competência

linguística em geral, bem como a comunicação entre professores e seus alunos, no discurso da aula de línguas. O domínio do exame corresponde à interseção entre situações cotidianas e gerais de uso linguístico, e o uso da língua pelo professor dessa língua que, de acordo com Consolo (2007), delimita a competência linguística do professor. Ainda conforme Consolo e Teixeira da Silva (*op. cit.*), trata-se de um exame para fins específicos, o qual busca aferir a capacidade de uso da língua estrangeira envolvendo o conhecimento de regras de comunicação e de formas linguísticas socialmente aceitas, e conhecimentos sobre a língua, constituintes de uma competência metalinguística que também configura o domínio específico de linguagem de professores de línguas.

Nas palavras de Consolo e Teixeira da Silva (2014, p. 75),

O exame é composto de dois testes distintos, um teste de leitura e produção escrita, e um teste de compreensão e produção oral. O teste escrito contém questões de compreensão de textos que sejam de interesse a professores de línguas, e questões nas quais o candidato deve realizar tarefas verossímeis à produção escrita de professores – por exemplo, redigir perguntas para uma atividade de compreensão de leitura e fazer correções em textos produzidos por alunos. (...) O teste oral contém três partes. Na primeira solicita-se que o examinando fale sobre si mesmo, na perspectiva de aluno e falante-usuário da língua estrangeira sendo avaliada e, conforme as experiências do candidato, também enquanto professor dessa língua. Na segunda parte do teste oral apresenta-se um breve excerto de vídeo, baseado no qual o candidato responde questões sobre seu tema e conteúdo. Na terceira parte do teste os candidatos devem demonstrar sua proficiência no uso de metalinguagem, ou seja, da linguagem específica para atuação pedagógica. Apresentam-se problemas de cunho realista enfrentados por alunos, sobre aspectos da língua estrangeira em questão, para os quais os examinandos devem oferecer explicações e soluções.

Esta proposta de subsídio a itens do EPPL para professores de PLE (EPPL-PLE) visa a colaborar com o exame na medida em que se avaliaria especificamente o conhecimento do professor sobre a língua portuguesa e sua proficiência para explicar questões linguísticas entremeadas por ou derivadas de questões étnico-raciais, não somente na perspectiva das normas estruturais do português, mas também do letramento racial.

Além disso, as razões que fazem do EPPL uma plataforma de excelência para itens que versem sobre a dinâmica das relações étnico-raciais manifestas em português brasileiro têm a ver, sobretudo, com a missão a que o exame se propõe. A saber, o EPPL postula como uma de suas principais características a possibilidade de vir a ser, como dito por Consolo e Teixeira da Silva (2014), uma ferramenta valiosa para com ela se interferir positivamente no cenário de ensino e de aprendizagem de línguas. Ainda segundo estes autores, esta interferência positiva seria o corolário do tratamento de proficiência linguística de professores de PLE sob a égide da avaliação e seu potencial de impacto e de efeito retroativo nos processos de ensino e de aprendizagem.

Uma definição do domínio linguístico da língua(gem) do professor de língua estrangeira (LE), em especial de PLE e na variante brasileira, que contemple a história, a etnia do povo brasileiro e os usos sociais do português, exige continuidade nas discussões e investigações. Com a implementação do EPPLÉ em contextos de formação de professores de PLE no Brasil, e a realização de pesquisas, espera-se que esse domínio linguístico possa informar itens do EPPLÉ, por exemplo, à luz do letramento racial, assegurando a validade do exame, e motivar a revisão de conteúdos de disciplinas na formação pré-serviço e em serviço. Os padrões e critérios estabelecidos pelo EPPLÉ poderão então ser referência para a qualidade no ensino de (P)LE no Brasil e em outros cenários educacionais.

Também é pertinente dizer que o EPPLÉ-PLE está, no momento, em fase de elaboração. Portanto, este esforço de pesquisa não pôde se ocupar de dados já gerados pela aplicação deste instrumento porque os itens aqui elaborados e propostos ainda não foram aplicados, uma vez que este exame em sua versão para PLE está, por ora, em vias de aplicação.

Neste particular, é preciso lembrar que para os fins desta pesquisa, antes de discorrer especificamente sobre impacto e efeito retroativo que, outrossim, espera-se que de fato aconteçam, este trabalho de legitimação de uma proposição de itens para testes que possam integrar o EPPLÉ trabalha mais especificamente o que se chama de *washback by design*, um estágio anterior à implementação do instrumento e advém exatamente desta consideração a importância de se encontrar um *locus* adequado para os objetivos desta empreitada.

É pensando neste conceito de *washback by design* que especial atenção deve ser voltada para a apresentação destes itens. O trajeto que o examinando deve, em tese, percorrer para que se chegue aos resultados almejados de quando da gênese da proposta passa forçosamente por como a instrução dada é disposta nos comandos dos itens. A redação destes comandos, neste sentido, foi concebida para privilegiar o uso e só a partir dele incidir sobre questões de forma, caso em que tanto o EPPLÉ quanto os itens elaborados estão perfeitamente alinhados já que, ao encampar um sentido mais amplo de proficiência linguística, o exame se vale do conceito de Hymes (1972) de competência de uso de uma língua, segundo o qual:

Há regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis. Da mesma maneira que regras de sintaxe podem controlar aspectos fonológicos, e regras de semântica talvez controlem aspectos de sintaxe, assim regras de atos de fala controlam a totalidade das formas linguísticas (HYMES, 1972, p. 278).

Dentro desta mesma perspectiva, outro aspecto sobre o qual a ideia de trabalhar dimensões socioculturais da língua pode representar um aporte teórico para um exame mais

holístico do EPPLE é o atendimento à necessidade que o exame tem de investigar, avaliar e definir a competência linguística do professor nos termos de uma proficiência mais ampla e geral.

Objetivos

O objetivo deste trabalho é discutir o processo de legitimação de itens de avaliação que integraria um eventual teste de proficiência para professores de português como língua estrangeira, formados e em formação. Estes itens versariam sobre expressões de uso típico do português brasileiro que, por sua vez, guardam em si o potencial de incitar discussões acerca das relações étnico-raciais no Brasil e assim contribuir para a formação inicial e continuada destes professores.

O que enseja tal empreitada é a constatação de que, em sua ampla maioria, a formação de professores de língua estrangeira carece de uma atenção maior à cultura da comunidade falante daquela língua estrangeira que se pretende ensinar para além de um trato de representação folclórica e episódica, sobretudo no que se refere à composição étnico-racial daquela comunidade e a dinâmica sociocultural que lhe é característica.

Neste sentido, a proposta, instanciada por teorias específicas de avaliação, ensino e aprendizagem e relações étnico-raciais, é a de legitimar a proposição de itens de avaliação que pensados para a formação de professores de português como língua estrangeira sejam relevantes tanto para seu próprio processo formativo quanto para sua prática pedagógica, ou seja, a formação de seus futuros alunos.

Mais concisamente, objetivo maior desta pesquisa que é o de propor itens para o EPPLE-PLE que se ocupem de instanciar uma reflexão sobre a dinâmica das relações étnico-raciais, sobretudo no tocante à questão do racismo antinegro, que se manifesta em português na sua variante brasileira pode ser subdividido em duas etapas, ambas igualmente importantes para este trabalho.

A primeira delas diz respeito ao processo de legitimação da empreitada, ou seja, em um primeiro momento faz-se necessário explicitar as premissas epistemológicas que autorizam e avalizam a proposição de itens com este teor para um instrumento de avaliação voltado à formação de professores de PLE.

Então, em um segundo momento, é preciso demonstrar, através da elaboração de itens que podem servir de subsídio para a versão escrita do EPPLE, como estes itens podem vir a integrar um possível instrumento de avaliação com o fim de suscitar, como efeito retroativo e já como resultado de sua elaboração, uma discussão mais bem informada acerca do

componente racial que perfaz uma das dimensões socioculturais que constituem o português brasileiro.

Justificativa

Dado o crescente interesse nos estudos de ensino e aprendizagem de PLE, a proposição de itens para um instrumento de avaliação que seja validado por um construto de validade embasado por princípios da teoria sociocultural e da teoria racial crítica é não só possível como desejável, sobretudo, em se tratando de um exame para professores em formação como pretende ser uma versão do EPPL-PLE.

Esta proposição, orientada por uma pesquisa, que envolve a análise e a discussão da literatura da área à luz da própria teoria sociocultural, guarda em si a potencialidade de orientar, por sua vez, práticas de ensino de PLE cuja mediação seja de cada vez mais qualidade, o que poderia promover, então, uma aprendizagem cada vez mais efetiva de PLE.

Seria este o efeito retroativo pensado desde sua elaboração de um exame que avalia a proficiência linguístico comunicativa do professor de PLE em formação a partir da análise da literatura da teoria racial crítica, da teoria sociocultural e dos estudos da avaliação no que concerne às consequências potencialmente provocadas pela eventual presença de testes específicos neste instrumento de avaliação.

Em tempo, a argumentação exposta neste trabalho pode padecer de uma certa circularidade e este é exatamente o efeito de sentido pretendido neste texto. A ideia é mostrar, deliberadamente, que o vínculo entre a teoria sociocultural e avaliação pode ter uma aplicação orgânica e bem-sucedida como em qualquer outro círculo virtuoso.

Contudo, há que se ter em mente, também, que a pretensão discutida aqui não se circunscreve tão somente ao objetivo mais imediato de propor itens de um instrumento de avaliação e, assim, melhorar a prática do professor, mas é, além disso, disparar, com este processo de legitimação fundamentado pela teoria de sociocultural, um processo que instancie a reflexão crítica na formação de professores de PLE prospectivos já que, como apontado por Miller:

É no horizonte da pesquisa e da reflexão profissional, quando o foco está na geração de oportunidades para aprofundar os entendimentos, que os professores vivenciam processos de “desenvolvimento” profissional ou o que a literatura em língua inglesa tende a denominar de *teacher development* (Allright, 1996: 10, 2001; Zeichner, 2003, dentre outros).

Para que se entenda com mais propriedade este horizonte, é pertinente trazer um pouco mais sobre o estado de coisas em que esta pesquisa se insere e para tanto é preciso que se dediquem algumas linhas ao contexto em que este trabalho é desenvolvido.

Contexto

No ano de 2011, os opositores do que, à época, foi estrategicamente alcunhado de “kit gay” argumentavam serem contra a implementação do que, de fato, era um conjunto de medidas que representava a tentativa de prevenir a homolesbotransfobia no ambiente escolar, e para além deste, com a alegação de que, ainda que as intenções do projeto fossem nobres, não havia, entre os agentes envolvidos com educação, profissionais capacitados para o uso adequado desse material no país.

Esta afirmação, que mais sabia à acusação com toques de pretexto, recaía mais verticalmente sobre os professores, profissionais da educação por excelência, que se viram ora aliviados de não precisarem tratar temas considerados tabu em sala de aula ora aflitos ao perceberem o quanto sua própria formação tinha sido deficitária em relação a tópicos candentes da sociedade em que atuavam.

Entre estes últimos, havia, contudo, uma nesga de esperança que apontava para a possibilidade de, a partir de então, ter a oportunidade de se preparar para tal desafio em sua formação continuada e contar com futuros colegas cuja formação inicial já os habilitasse para esta realidade.

Mesmo com a desistência do governo federal em levar o programa a cabo, os esperançosos não têm razões para acreditar que seu otimismo foi de todo em vão, uma vez que, nestes seis anos que nos separam da polêmica em torno do projeto, vicejaram iniciativas que visam trabalhar esta temática, entre outras, do ponto de vista pedagógico e formativo de professores.

Entre estas outras temáticas, é forçoso destacar a questão racial, que também ganhou mais notoriedade com o avanço das políticas de ação afirmativa no ensino superior e com a exigência do cumprimento da lei 10.639/ 03, que dispõe sobre o ensino obrigatório de cultura(s) e história(s) de matriz afro-brasileira e africana.

Para além destes desenvolvimentos recentes no ambiente doméstico e no tocante a falantes não nativos de português, cabe lembrar que a primeira lei contra o racismo no Brasil, a lei Afonso Arinos, 1390/ 51, já tendo completado 66 anos, foi proposta e aprovada muito em função da repercussão, entre outros motivos, do incidente envolvendo a bailarina negra

americana Katherine Dunham que fora impedida de se hospedar em um hotel de quando de sua passagem pelo país.

Essa influência que a percepção da comunidade internacional exerce sobre esta temática e seus desdobramentos no Brasil poderia ser considerada não mais que episódica não fosse, para ficarmos com outro exemplo ainda anterior à década de cinquenta do século passado, o peso que a Inglaterra, representando o contexto global em que se encontrava o abolicionismo, teve no processo formal de abolição da escravatura no país.

Com isso, como pode parecer sugerido, não é possível dizer que em nenhum dos casos a comunidade internacional tenha advogado abertamente contra o racismo antinegro no Brasil. Na verdade, estas são instâncias que ilustram o quanto a ascendência desta comunidade, ou mesmo, tão somente a preocupação para com ela, pode ter ensejado mudanças importantes nos dispositivos legais que marcaram e marcam a dinâmica das relações étnico-raciais que compõe a sociedade brasileira.

Nesse pormenor, igualmente digno de nota é o fato de, não raro, um dos primeiros contatos que estudiosos estrangeiros do Brasil, brasilianistas não brasileiros - também influentes sobre os eventos que se passam aqui e como eles são percebidos no exterior - tem com seu objeto de estudo ser a língua portuguesa em ambientes escolares como o é uma sala de aula de um curso de português para estrangeiros.

Não menos importante, é o influxo de imigrantes estrangeiros, fenômeno atestado pela nova lei de imigração há pouco sancionada, para os quais uma política de ensino de português brasileiro pode se beneficiar de uma preocupação maior com esta dimensão de cultura da sociedade brasileira, qual seja a que contempla as tensões existentes no tocante à questão étnico-racial no Brasil.

Dado este quadro de coisas, uma vez mais, otimistas que veem nisso uma chance de informar, conscientizar, educar, enfim, uma sociedade que sofre da apatia inculcada pelo mito da democracia racial no que tange à discussão desta questão se opõem aos que, aparentemente bastante confortáveis com o acordo tácito de que no Brasil raça é sequer um tópico digno de nota, alegam não haver no país quadros humanos competentes para que as leis existentes sejam cumpridas a contento ou para que projetos de sensibilização dessa natureza sejam levados a cabo.

É no intuito de acenar com um caminho possível para estes dois grupos que esta pesquisa pretende, valendo-se da literatura de teorias de avaliação, e mais especificamente o efeito retroativo intencionado já na elaboração do instrumento, (*washback by design*) ensino e aprendizagem e teoria racial crítica aplicada à formação de professores, propor um trajeto de

pesquisa que contribua para a melhora tanto da formação inicial de professores de português como língua estrangeira quanto para a posterior maior qualificação da discussão do tema das relações étnico-raciais.

Organização da dissertação

Esta dissertação divide-se em três capítulos.

O primeiro é o capítulo de Metodologia, no qual apresentamos a natureza e o percurso da pesquisa. Neste capítulo, tratamos dos motivos que levam este trabalho a ser tal como é e do trajeto adotado para que se chegasse aos resultados esperados por esta investigação.

O segundo capítulo é o de Fundamentação Teórica, no qual discorremos sobre as bases epistemológicas sobre as quais esta pesquisa se assenta. Neste momento, apresentamos as garantias teóricas que autorizam a proposição dos itens que esperamos possam integrar uma versão do EPPLÉ para professores de PLE em formação inicial ou continuada de acordo com o objetivo de intervenção no meio social a que este trabalho se propõe.

O terceiro capítulo se ocupa da elaboração dos itens, da antecipação de possíveis complicações de quando de sua aplicação, e do percurso, que se argumenta seja o ideal, para a redação das instruções a que os examinandos estarão expostos.

Concluimos esta dissertação, apresentando nossas considerações finais sobre o estudo, as limitações da pesquisa, bem como possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras.

CAPÍTULO I
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Natureza da pesquisa

Apoiada em uma análise documental e teórica que avalia o objetivo que ora se empreende, esta é uma pesquisa de natureza qualitativa que se encontra no eixo da teoria crítica na medida em que assume, a princípio e por princípio, a expectativa de contribuir para uma intervenção que se considera benéfica na realidade do meio social. A propósito, conquanto “a princípio” seja uma expressão mais bem relacionada ao caráter cronológico do trabalho, “por princípio” aponta exatamente para os valores que orientam esta dissertação, quais sejam os contemplados tanto pela teoria sociocultural e os estudos da avaliação, mais precisamente no que tange ao conceito de matriz progressiva de Messick e seus desdobramentos, e a teoria racial crítica cuja pedra-de-toque é o letramento racial crítico. A propósito do paradigma a que esta pesquisa é afiliada, qual seja o da teoria crítica, dizem Edge e Richards (1998, p.341):

Teoria crítica – a que sustenta que a pesquisa está, em última instância, mais ligada à ação do que à descoberta e que também é carregada de valores. Pesquisadores dentro deste paradigma, os quais frequentemente procuram explorar o potencial emancipatório de seu trabalho, acusam outras abordagens de se acomodar em uma reificação confortável das estruturas sociais.¹

Longe de qualquer acusação, o que faz com que este trabalho esteja inscrito neste eixo é seu objetivo cujos desdobramentos podem contribuir para contribuições que consideramos bem-vindas na formação de professores de PLE em formação.

1.2 Trajeto de pesquisa

Eu, pesquisador, professor de PLE, com experiência como *Fulbright Teaching Assistant* de PLE, homem negro, falante nativo de português brasileiro, natural do Estado de São Paulo, faço saber a todos que cada um destes atravessamentos identitários influíram para a proposição desta pesquisa.

¹ No original: *Critical theory – which holds that research is ultimately concerned with action rather than discovery and is value-laden. Researchers within this paradigm, who often seek to exploit the emancipatory potential of their work, accuse other approaches of settling for a comfortable reification of social structures.*

Como natural do interior do Estado de São Paulo, o sentimento de alteridade que experimenta um indivíduo não-branco é o que instanciou a curiosidade sobre alguns aspectos do português brasileiro cuja expressividade pode ser colorida pela dinâmica das relações étnico-raciais no Brasil.

Como *Fulbright Teaching Assistant* de PLE e falante nativo da língua, foi-me dada a oportunidade de observar in loco como a atuação dos colegas profissionais com quem pude ter contato poderia se beneficiar de uma formação que contemplasse, ao menos no que diz respeito a um instrumento de avaliação, uma discussão mais bem qualificada sobre relações étnico-raciais, sobretudo o racismo antinegro.

São estas as características que propiciam a gênese do presente trabalho, que tem em seu cerne o desejo de contribuir para a criação de condições de um debate mais qualificado acerca das relações étnico-raciais no Brasil em se estudando como a dinâmica destas relações pode ser expressa em língua portuguesa na sua variante brasileira, especialmente no que tange o racismo antinegro. Com este propósito, qual seja o de viabilizar esta empreitada, são aventadas possibilidades que apontam para a sala de aula como locus de excelência para esta contribuição. Entre essas, uma proposta de intervenção por meio de um instrumento de avaliação voltado para professores de PLE em formação se destaca por seu efeito retroativo cujo potencial pode vir a instanciar mudanças desejáveis para o quadro do ensino e da aprendizagem de PLE.

Nesse sentido, e dada a natureza qualitativa desta pesquisa dentro do paradigma da teoria crítica, em um primeiro momento, tratou-se de apresentar o objetivo do trabalho e a razões pelas quais ele se faz necessário para depois passar a se discorrer sobre as bases epistemológicas que autorizam este percurso de proposição de itens para um exame de professores de PLE em formação. Para este fim, um passo seguinte foi o de identificar e elencar fatos linguísticos que dessem conta de ensejar uma discussão sobre as relações étnico-raciais, mais especificamente no que concerne ao racismo antinegro e, portanto, servir de mote à elaboração de itens que possam integrar um eventual instrumento de avaliação. A identificação e a seleção destes fatos linguísticos obedeceram a um princípio de fácil reconhecimento, frequência e representatividade na variante de língua portuguesa falada no Brasil. No que concerne ao primeiro dos itens elaborados, para além dos princípios já mencionados, o que preponderou em sua escolha foi a insuspeição. A julgar pelo relato de Lázaro Ramos e outras tantas narrativas, ao contrário de como são frequentemente vistos homens e mulheres negras neste país, a expressão “nego” enquanto pronome que aponta para indefinição de sujeito é uma estratégia linguística quase que acima de qualquer suspeita. É

esta insuspeição naturalizada e não questionada que guarda em si o potencial de ser uma questão pertinente na medida em que pode suscitar um debate profícuo sobre o porquê de tanto o fato linguístico em si quanto a ideia que se tem do seu uso são o que são em português brasileiro.

Quanto aos fatos linguísticos que subjazem os itens seguintes, II e III, estes já não são mais tão insuspeitos e seu emprego, mesmo em situações informais, tem gerado tanto crítica quanto análise crítica e é exatamente esta a seara que podemos explorar. É a possibilidade de aferir esta capacidade de análise crítica do professor de PLE em sua proficiência linguístico-comunicativa que justifica a escolha destes fatos para a composição da proposta para este instrumento de avaliação, o EPPLE-PLE.

Neste sentido, nota-se que a expressão “eu não sou tuas negas” é, por exemplo, a um só tempo facilmente reconhecida, frequentemente usada e sistematicamente empregada. “Eu não sou tuas negas” é facilmente reconhecida na medida em que para o falante nativo médio de português brasileiro não se faz necessária nenhuma explicação sobre o que a expressão queira dizer, é frequentemente usada - conquanto não o seja em contextos mais formais - porque amplamente popular e é sistematicamente empregada já que atende a condições de uso específicas, como de quando alguém pede por mais respeito. O mesmo, ainda que menos frequentemente, pode ser dito sobre a expressão “chuta que é macumba”, popularmente usada em casos que se deseja externar aversão por algo ou alguém.

Com os fatos linguísticos elencados e selecionados, partiu-se então para uma consideração do aparato teórico que informaria a elaboração dos itens, caso em que o tripé conceitual sobre o qual se assenta esta pesquisa se presta ao papel de avalizar, referendar e legitimar a proposição destes itens no estágio de elaboração do instrumento de avaliação que estes itens eventualmente podem vir a integrar. Este tripé é constituído, na área de ensino e aprendizagem pela teoria sociocultural (VIGOTSKI, 1987); nos estudos de raça, pela teoria racial crítica e o conceito de letramento racial (FERREIRA, 2015); e, no campo dos estudos da avaliação, pela ideia de matriz progressiva de Messick (1989) e o conceito de *washback by design*.

Uma vez que a elaboração dos itens tivesse já sido, então, fundamentada pelas teorias que lhe são subjacentes foi chegado o momento de elaborar, de fato, os itens que podem figurar em um instrumento de avaliação para professores de PLE em formação e para tanto privilegiou-se um percurso didático que pudesse reduzir as possibilidades estritamente formalistas de responsividade na medida em que esse expediente, qual seja o de dar respostas exclusivamente técnicas, pode colocar em xeque o efeito que se pretende causar com esta

proposição. Uma discussão tão somente estruturalista do ponto de vista da língua que não seja atravessada pela consideração das estruturas sociais que atravessam essa mesma língua não justificaria todo este processo.

Ao final desta dissertação, tratamos das limitações desta pesquisa e avançamos alguns encaminhamentos para o que seriam naturalmente os passos seguintes do estudo tais como a aplicação do exame, a análise dos dados desta aplicação, o acompanhamento das aulas de professores formadores e de professores de PLE expostos ao instrumento, e, a reação dos alunos impactos pelos efeitos retroativos causados por toda essa cadeia.

No capítulo seguinte, tratamos das bases teóricas que informam esta pesquisa, que se constitui como um processo de legitimação para posterior elaboração de itens que desde seu advento estão pensados para um propósito de intervenção no meio social, qual seja o de contribuir para maior sensibilização de professores e alunos de PLE para a questão racial no Brasil, com especial atenção para o racismo antinegro.

CAPÍTULO II
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Explicitados os objetivos deste trabalho, cabe neste momento dedicar mais atenção às bases epistemológicas sobre as quais conduzimos a presente pesquisa. Neste capítulo tratamos do tripé teórico a partir do qual são feitas as asserções desta proposta de avaliação. Tripé teórico este que se constitui da teoria racial crítica e do letramento racial segundo Skerret (2011), do conceito de matriz progressiva de Messick (1989) e um de seus desdobramentos, qual seja o do *washback by design*, e a teoria sociocultural conforme Vigotski (1987) no que tange à mediação instanciada por um artefato material e simbólico como o é um instrumento de avaliação direcionado a professores em formação.

Começamos por apresentar o que é letramento racial com a finalidade de tornar evidente o quanto esta habilidade quando explicitamente constituinte da competência linguística de professores e professoras de PLE pode contribuir para a sensibilização da prática docente destes profissionais com a finalidade de promover um estado de coisas em que uma maior conscientização acerca desta temática pode, por sua vez, ensejar mudanças benéficas no que diz respeito ao racismo antinegro. Por este motivo, não menos importante, também foi o caso de situarmos esta proposta frente ao quadro do longo histórico de racismo que institui a composição da sociedade brasileira no tocante aos marcos legais que documentam textualmente o porquê de esta ser uma demanda há algum tempo reprimida.

Em seguida, falamos da formação dos professores sob a égide da teoria sociocultural com vistas a apontar de que maneira uma mediação mais alinhada com as premissas do letramento racial poderia ser bem-vinda para a criação de condições em que a discussão da questão racial envolvendo racismo antinegro no Brasil tivesse um ambiente de formação de professores de PLE melhor informado por meio da implementação de um artefato a um só tempo simbólico e material como é o caso de um exame para professores cujos efeitos retroativos bem podem surtir os efeitos mencionados acima. É em função destes efeitos, já pensados durante a elaboração do instrumento, que discutimos, então, dentro do contexto mais amplo dos estudos da avaliação, o conceito de *washback by design* e como ele é afim de todo este processo de legitimação.

2.1 Letramento Racial

2.1.1 Teoria Racial Crítica e PLE

Fosse a carência de letramento racial crítico um problema exclusivo da formação de professores e este trabalho já teria uma justificativa razoável para existir. No entanto, esta é uma lacuna que cala mais fundo na formação geral do brasileiro médio e advém desta constatação a importância da contribuição que se pretende realizar com a proposição destes itens de avaliação para um teste de proficiência para professores de português como língua estrangeira.

O intuito é o de, como virtual efeito retroativo, orientar o planejamento e a execução das práticas pedagógicas destes profissionais no que se refere ao ensino de PLE. Estas práticas figurariam como uma frente de combate à discriminação racial, porque estimulariam a conscientização sobre aspectos sociais e históricos envolvidos na formação dos povos e raças, levando os alunos a se colocarem na posição do outro e, assim, reconhecerem e valorizarem a diversidade, rompendo com o mito da democracia racial (GOMES, 2003), ou seja, a crença, construída social e historicamente, de que os afrodescendentes não alcançam os mesmos patamares que os brancos, seja na área profissional, seja na educacional ou cultural, por falta de competência ou de interesse, ignorando, assim, as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os afrodescendentes (BRASIL, 2002).

A propósito da ruptura com o mito da democracia racial e do enfrentamento do racismo, é preciso pontuar aqui que é justamente por isso que operamos com a teoria crítica racial segundo a qual este combate tem de ser realizado diuturnamente na medida em que o racismo em uma sociedade racista é a norma e não a exceção.

Sendo sistêmico, o racismo está, desta maneira, presente em todas as esferas da vida social e por isso merece o cuidado que, salvo poucas e honrosas exceções, não lhe tem sido dado devido, em grande parte, à falta de letramento racial para identificação, abordagem e resolução deste problema.

Para uma audiência estrangeira, esta prática é de suma importância, na medida em que o tão propalado mito da democracia racial encontra eco na imagem que por muito tempo buscou-se veicular sobre como os brasileiros lidam com a questão da diversidade racial, incluída aí a maneira como nos expressamos acerca da dinâmica das relações étnico-raciais por vezes de modo explícito, por vezes de modo insuspeito.

Contudo, no contexto de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira pouca atenção tem sido voltada para as relações étnico-raciais que marcam a historicidade constitutiva do português brasileiro e esta é uma das consequências do que argumentava José Paulo de Araújo em *Dimensões Ocultas da Cultura Brasileira no Ensino de Português Língua Estrangeira(PLE)*. Neste artigo, José Paulo de Araújo (2012) discorre sobre o quão distante o ensino de PLE está de incorporar a dimensão cultural da língua em toda sua profundidade em razão do despreparo de professores e professoras em lidar com os aspectos culturais do português brasileiro. Pensando em que a formação dessas professoras e desses professores tem um papel preponderante tanto na falta de traquejo com os aspectos culturais da sociedade brasileira quanto na manifestação de uma competência linguístico-comunicativa mais afim dessa temática é que se justifica este trabalho.

Este esforço se insere no bojo da crescente demanda de pesquisas sobre relações étnico-raciais e aponta uma inflexão no pensamento educacional, resultado das mudanças que tem ocorrido em nossa sociedade pelas ações e reivindicações dos movimentos sociais, dos grupos sociais e étnicos (GOMES, 2003).

No âmbito desta pesquisa, a proposta é, a partir da aplicação de um exame que contenha um item que verse sobre relações étnico-raciais, contribuir para a formação de professores de PLE que em sua futura prática pedagógica possam conduzir discussões sobre o tema a fim de formar e informar alunos e alunas que, por meio desta exposição, podem fazer um uso mais consciencioso do português brasileiro.

Sendo assim, para que este objetivo seja alcançado, um primeiro passo é o de sensibilizar estes futuros professores para a diversidade étnico-racial. Por diversidade, segundo Silva e Souza (2008, p. 170), apud Orlando e Ferreira (2014, p. 1):

A diversidade entre os indivíduos é uma condição da natureza humana e está presente na abordagem pedagógica. Isso não significa que lidar com ela seja simples, pois, ainda hoje, está-se aprendendo a conviver com as 'diferenças'. Nem toda 'diversidade', no entanto, significa desigualdade, e este é o caso da 'diversidade étnico-racial e cultural'.

Cada um dos grupos que contribuiu para a formação da sociedade brasileira tem histórias, saberes, culturas e, muitas vezes, línguas diversas. Será que essa diversidade foi historicamente valorizada, tanto pela sociedade quanto pela escola? Será que se soube respeitar e aproveitar essa multiplicidade de contribuições culturais? A resposta a essas perguntas foi, durante muito tempo, negativa.

É reconhecendo que se trata de uma temática complexa que lançamos mão da teoria racial crítica para promover o letramento racial destes professores em formação que, por conseguinte, estarão mais aptos a fazer o mesmo em sua prática pedagógica.

2.1.2 Letramento Racial e PLE

Segundo Skerret (2011), letramento racial é a compreensão das formas poderosas em que raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais de indivíduos e grupos. Essa compreensão, porém, não é inata. Trata-se de uma habilidade que pode e deve ser ensinada e aprendida, sendo justamente seu aspecto pedagógico o que mais nos interessa nesta discussão.

Para ensinar é preciso primeiro aprender e, neste sentido, a formação de professores é de suma importância para a sensibilização sobre a diversidade étnico-racial. Essa sensibilização vai além da aquiescência ao acordo tácito que designa papéis estabelecidos e caracteriza as relações étnico-raciais no Brasil. O letramento racial, na verdade, romperia com esse estado de coisas na medida em que problematizaria a tão decantada democracia racial e disputaria as premissas desse mito que insiste em ser ainda tão influente quando se propõe discutir questões raciais. Por meio do letramento racial sintonizam-se os sentidos na frequência do reconhecimento da alteridade e do exercício da empatia, o que possibilitaria um debate mais honesto sobre a diversidade étnico-racial em específico e mais afim da defesa dos direitos humanos em geral.

As manifestações do racismo social e linguístico no Brasil são muitas e variadas, desde o olhar mais desconfiado dos seguranças da loja para aquele cliente que não parece cliente, até a leitura mais enviesada daquele texto acadêmico que não parece tão acadêmico assim. Dito isto, e em relação à seara mais cara a este trabalho, vejamos na seção seguinte o embricamento existente entre português brasileiro e racismo antinegro.

Com este propósito, trata-se com especial atenção um dos índices deste racismo na medida em que se presta a uma análise sistemática e avalizada por conceitos linguísticos que servem de pressuposto para a elaboração de itens de que este trabalho se ocupa.

2.1.3 Racismo e PLE

Se a quase totalidade dos falantes de português brasileiro admitem o racismo de outros, conquanto não admitindo serem eles mesmos racistas, é lícito supor que o próprio português brasileiro também o seja. Ainda que se possa argumentar que, dada a distância entre o português europeu e o português brasileiro e as contribuições das línguas indígenas e africanas, a língua falada no Brasil seja intrínseca e culturalmente notadamente negra,

xingamentos explícitos e provérbios cuja origem e uso são claramente racistas perfazem os casos que ilustram sobejamente o quanto o português falado no Brasil é racista.

Mais agudamente, dir-se-ia que até mesmo a negação ou o apagamento da influência que as línguas de origem africana tiveram no processo de consolidação do português brasileiro apontam para o quanto o racismo se faz presente por meio dessas ausências.

Contudo, resiste incólume uma expressão que, de tão corriqueira, parece escapar a uma análise mais detida de seu contexto de uso no português que falamos. Trata-se da locução “nego + verbo(...)”. Um exemplo:

“Nego acha que é fácil ser professor no Brasil.”

Note-se, nesse exemplo, que o “nego” em questão não é vocativo, ou seja, não se trata daquele chamamento que, em muitos casos, é mesmo de uso familiar e traz consigo um tom afetivo de intimidade e carinho. No exemplo citado, “nego” tem uma outra função sintática, qual seja a de pronome impessoal uma vez que poderia ser facilmente substituído por “as pessoas” ou “dizem”. Isto é, “nego” serve ao propósito de indeterminar o sujeito. Trata-se de qualquer um que é mais bem um qualquer.

Uma questão que se impõe, portanto, é por que, entre todos os termos relativos a grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, foi este que alude à população negra o escolhido para representar um pronome impessoal, um não-sujeito, a não-pessoa? Teriam os vários anos de desumanização da população negra contribuído para este uso? Seria a forte presença de negros escravizados no país o que teria ensejado o uso indiscriminado do termo?

Para além disso, a análise do emprego da expressão “nego” enquanto pronome impessoal pode revelar um outro aspecto dessa prática. Uma busca rápida pela internet ou o acesso à memória do discurso informal do brasileiro médio há de mostrar que em sua ampla maioria os exemplos deste uso dão conta de um não-sujeito ruim. Trata-se do apontamento de uma alteridade à qual o sujeito que fala se opõe.

Em nossa discussão defendemos a formação do professor de PLE embasada inclusive em um letramento racial que, por sua vez, pode embasar critérios de avaliação da proficiência linguística desse professor, e cuja avaliação, por meio do EPPL para professores de PLE, possa impactar essa formação.

No percurso da pesquisa de Carvalho (2016), inspiradora desta discussão, não será o caso de avançar uma hipótese definitiva a respeito do que pode ter motivado a gênese e a popularização do termo “nego” no português brasileiro. Procurar-se-á, mais bem, incitar a reflexão sobre esta prática que pode, então, tangenciar interpretações possíveis para o porquê de “nego” ser usado como é na língua portuguesa falada no Brasil.

São as perguntas, muito mais do que as respostas, que interessam ao propósito desta pesquisa, na medida em que propõe um meio pelo qual engendrar uma discussão que se entende benéfica para professores de PLE em formação. Este meio é um item de um exame de proficiência para professores de PLE em formação e o benefício é a sensibilização para a diversidade étnico-racial que uma questão que verse sobre os usos de termos tais como “nego” despertam.

No ensino e aprendizagem de PLE tem-se dedicado pouca atenção para as relações étnico-raciais que marcam a historicidade do português brasileiro. Pensando que a formação desses professores tem um papel tanto na falta de traquejo com os aspectos culturais da sociedade brasileira quanto na manifestação de uma competência linguístico-comunicativa mais afim dessa temática e manifestada na proficiência de professor, propõe-se, no âmbito dos estudos da avaliação, propor e legitimar itens para um instrumento de avaliação, no caso, do EPPLE-PLE, que enseje discussões de cunho sociocultural mais especificamente no que tange as relações étnico-raciais.

2.1.4 Origens Históricas do Racismo no Brasil

Primeiramente, reconhece-se que a começar pela instituição da escravidão que, por meio do comércio transatlântico de seres humanos, trouxe ao Brasil cerca de quatro milhões de africanos escravizados, ou quase que a metade de todos os escravizados trazidos ao continente americano, a população negra sempre foi relegada a uma posição subalterna na sociedade brasileira.

O fim de quatro séculos do período escravocrata tampouco mudou esse cenário na medida em que não foram pensadas medidas que integrassem as pessoas negras à cidadania plena. Ao contrário, à época da abolição e por muito tempo depois, as políticas de estado implementadas pelos governos de então eram norteadas por uma combinação de determinismo social e eugenia cujo objetivo claro era o aprimoramento da nação brasileira por meio do branqueamento de sua população.

Com vistas a alcançar essa meta, essas políticas públicas eram consubstanciadas na forma da lei. Um exemplo deste tipo de legislação é o Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, que, ainda na primeira república, dispunha que a entrada de pessoas vindas da Ásia e da África ficava condicionada a uma autorização especial do Congresso.

E este não é um caso isolado já que, ao contrário do que possa parecer para uma sensibilidade contemporânea afeita ao discurso antirracista, o intuito de clarear a povo brasileiro foi sendo reiterado ao longo do tempo. Mais explicitamente, em 1921 um Projeto de Lei deliberava que “fica proibida no Brasil a imigração de indivíduos humanos das raças de cor preta”. Passados dois anos e era esse texto de outro projeto: “É proibida a entrada de colonos da raça preta no Brasil e, quanto ao amarelo, será ela permitida, anualmente, em número correspondente a 5% dos indivíduos existentes no país”.

Observa-se que antes mesmo de chegar a solo brasileiro o tratamento para com o imigrante europeu era, para dizer o mínimo, um tanto quanto diferente. Ao estado brasileiro não interessava manifestar qualquer espécie de apoio ou estímulo aos imigrantes não-europeus ou mesmo aos brasileiros cuja ascendência não fosse de origem europeia, entre estes últimos, milhões de afrodescendentes recém libertos.

A propósito de apoio, é pertinente lembrar que foi por meio da imigração subvencionada que famílias brancas inteiras receberam passagens pagas pelo governo para emigrarem para o Brasil. Aos proprietários de terra cabia, então, o custeio dos gastos do colono durante o seu primeiro ano de vida no país. Esses colonos recebiam, além disso, uma remuneração anual fixa e mais um salário de acordo com o volume da colheita cujo valor era determinado por alqueire de café produzido.

A chegada dos imigrantes europeus acenou com a possibilidade de um Brasil mais branco, o que ensejou a articulação parlamentar que culminou no caráter eugênico da Constituição de 1934 que, por sua vez e no que se refere à questão racial, representava o projeto de país que as elites brasileiras queriam para si. Essas elites eram conformadas por uma sociedade branca e alfabetizada, ou seja, escolarizada, bem instruída e educada sendo justamente no tocante à educação que a Constituição de 1934 guarda um de seus aspectos mais contraditórios e controversos. Diz Oliveira (2016):

A mesma Constituição que estabeleceu a garantia de ensino primário e sua gratuidade em todo o estado nacional brasileiro, também estabelecia, em seu artigo. 138: “estimular a educação eugênica”, ou seja, o governo estava apostando no “aperfeiçoamento da espécie humana”, através de cruzamento entre os “bem dotados biologicamente” e também o desenvolvimento de programas educacionais para a reprodução consciente de “casais saudáveis”, o cerne do nazismo. O artigo 138, estabelecia então que os mulatos, negros ou deficientes (de qualquer nível) eram limitados perante a educação, e que ações de ordem social, filantrópica ou educativas seriam apenas paliativas e não resolveriam o problema da raça.

Na verdade, dir-se-ia que até este ponto a carta de 1934 não se contradiz em momento algum na medida em que estimular a “educação eugênica” para o maior número de brasileiros

possível parece um objetivo lógico deste que não é senão um projeto igualmente eugênico. Colocar a educação de massas a serviço desse propósito não é, necessariamente, dos expedientes mais inusitados nesse tipo de empreitada, e seu resultado, qual seja o de haver inculcado nas gerações mais jovens o germe do “aperfeiçoamento da espécie”, que lhe seria muito caro por muito tempo, foi muito bem-sucedido haja vista a mentalidade que resistiu e resiste ao próprio documento que durou uns poucos anos. Ilustração dessa resistência é o Decreto-lei nº 7.967/1945, sobre a política imigratória do Brasil, que estabelecia que o ingresso de imigrantes no país deveria ocorrer a partir de princípios que observassem “a necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia”.

É este histórico de escravidão somado à experiência recente de negligência e preterimento oficiais que explicam a desigualdade material, de acesso a bens e serviços, produzida pela desigualdade racial, ou seja, são essas as bases históricas do racismo brasileiro.

Este racismo se manifesta frequentemente e de formas variadas no Brasil, e neste caso, aliás, cabe perguntar, no que se refere à linguagem, se uma língua é tão importante quanto o são seus falantes, ela, a língua, também não representaria, por excelência, os valores desses mesmos falantes?

2.2 Formação de Professores e PLE

2.2.1 Insumos Teóricos

Na grande área da Linguística Aplicada, a subárea dos estudos em ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira, PLE, tem despertado cada vez mais interesse tanto no Brasil quanto no exterior (SEVERO, 2015). Dada essa atenção cada vez maior, como avaliar o processo de ensino e aprendizagem de PLE torna-se, também, uma questão muito cara para o sucesso dessa empreitada.

Contudo, ainda há muito sobre o que versar a respeito de como avaliar esse processo de ensino e aprendizagem de PLE tanto do ponto de vista dos estudos específicos de avaliação quanto da própria área de ensino e aprendizagem, sobretudo, no que concerne à formação de professores.

Por este motivo, este trabalho procura, por meio da literatura pertinente à pesquisa e da análise criteriosa desta literatura, propor itens para uma eventual versão do Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira para português como língua estrangeira, PLE, que validado por um construto de validade embasado pela teoria sociocultural possa fazer com que o processo de ensino e aprendizagem de PLE tenha cada vez mais qualidade segundo os princípios dessa mesma teoria.

Todavia, antes mesmo de entrar no mérito da questão do elo entre avaliação e de teoria sociocultural é salutar chamar a atenção para o movimento que possibilitou essa possibilidade teórica e metodológica, e mesmo o porquê de sua proposição. Trata-se da virada cultural ou linguístico-discursiva.

Este movimento da virada cultural dá-se muito em função do relevo cada vez maior que as ciências de cunho social foi ganhando para os estudos linguísticos mais notadamente a partir do último quarto do século XXI e é marcado pela aproximação e atravessamentos cada vez mais intensos entre a percepção de língua e o entendimento de sociedade (MOITA LOPES, 2009).

Um instrumento de avaliação cuja validade esteja calcada na qualidade das atividades praticadas no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é corolário desta relação mais próxima entre os estudos de língua e sociedade na medida em que esta qualidade é aferida segundo os conceitos da teoria sociocultural e seus agentes sociais e históricos como proposto por Vigotski.

A propósito do que se trabalha aqui como conceito, vale lembrar as palavras deste mesmo autor quando argumenta que um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas (VIGOTSKI, 1987).

Entre estes conceitos que não são estanques, discretos e tampouco estão fossilizados, encontram-se os conceitos cotidianos e científicos de raça e racismo que, na fruição de uma mediação instanciada pelos itens que ora propomos neste trabalho, podem ser interpretados com vistas ao enfrentamento do problema que o racismo antinegro no Brasil representa.

2.2.1.1 Avaliação e Teoria Sociocultural

Ainda que de acordo com o conceito de proficiência e por consequência, de exames de proficiência, avalia-se a proficiência sem se considerar um vínculo estrito com processos de

ensino/aprendizagem, coerência é, basicamente, a premissa de qualquer avaliação que se pretenda válida e confiável, e essa premissa não é diferente no âmbito do ensino e da aprendizagem de uma dada língua estrangeira. Uma avaliação coerente é em si mesma um processo e também parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Um instrumento de avaliação coerente é reflexo dos princípios sobre os quais estão assentadas e orientadas as práticas docentes que antecedem o uso ou projetam a implementação deste instrumento.

Um exame de proficiência para professores de língua estrangeira deve, por definição, estar especialmente atento a esses princípios e é consequência deste cuidado o esforço de pesquisa que se procura empreender neste trabalho. O Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira, o EPPLE, neste caso em uma possível versão para Português como Língua Estrangeira, PLE, é um instrumento pensado para a avaliação de professores em formação subsidiado por dados da literatura pertinente e pesquisas conduzidas com o propósito de contribuir para uma avaliação cada vez mais válida e confiável. É uma dessas pesquisas que o presente trabalho representa.

O objetivo é projetar itens que possam vir a ser parte do EPPLE-PLE embasados na teoria racial crítica aplicada à dinâmica das relações étnico-raciais que compõe a historicidade do português brasileiro segundo uma funcionalidade que oportunize o debate sobre este componente da língua. Essa funcionalidade se refere a princípios tais como mediação, apropriação e zona de desenvolvimento proximal, fundamentos da teoria sociocultural a serem tratados nas seções seguintes.

É em relação à teoria sociocultural que a análise desta literatura dirá se esta abordagem para a proposição de itens é legítima ou não, e é a partir dessa resposta que os itens que eventualmente integrarão uma versão do EPPLE-PLE serão propostos. É a percepção do que se entende pelo processo de zona de desenvolvimento proximal, apropriação de conceitos e o uso efetivo destes conceitos que norteará a proposição de itens para o EPPLE-PLE. Em outras palavras, é a teoria sociocultural junto à teoria racial crítica que embasaria o processo de legitimação desses itens e que, para os fins desta pesquisa, também contribuem para legitimar a proposta mesma do projeto de elaboração de itens para o referido exame.

Nesse sentido, faz-se mister tratar com mais detimento sobre a teoria sociocultural per se e sobre como o arcabouço teórico-metodológico desta teoria se presta ao propósito de legitimar itens para um instrumento de avaliação para professores em formação inicial e continuada de português como língua estrangeira.

2.2.1.2 Teoria Sociocultural

A teoria sociocultural tem como grande baluarte Lev Vigotski e seus escritos sobre como se pode dar o ensino e aprendizagem de determinados conceitos e conteúdos. Para além da zona de desenvolvimento proximal, conceito amplamente disseminado, sua teoria versa, sobretudo, sobre como a mediação promovida no processo de ensino e aprendizagem pode instanciar o sucesso ou não desta interação. Por este motivo, esta teoria é a que melhor se coaduna com o propósito deste trabalho pela importância que empresta ao potencial de aprendentes, neste caso específico professores-alunos, devidamente expostos a determinado modelo de mediação.

Este potencial é sobre o que versa a já tão decantada zona de desenvolvimento proximal, conceito que então responde pela real distância entre um dado estágio de aprendizagem e o potencial que o sujeito tem para alcançá-lo. Esta zona, por sua vez, pode vir a ser mais ou menos bem transitada a depender da mediação promovida no processo de ensino e aprendizagem.

A promoção desta mediação se pauta por aquilo que se considera o único tipo positivo de aprendizado, a saber, aquele que caminha a frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia (VIGOTSKI, 1987). Neste sentido, assumindo que, em média, os professores de PLE tenham um entendimento aquém do que seria de se esperar acerca de conceitos tais como raça, racismo e, mais especificamente, racismo antinegro, a exposição ao letramento racial representa o aprendizado que está além do seu desenvolvimento ou aquilo que, no mínimo, ainda não é uma função madura, mas sim uma habilidade em desenvolvimento.

São as características desta mediação que podem instanciar, segundo um dado objetivo, qual seja o de desenvolver conceitos científicos relativos à problemática racial, o sucesso da interação no processo de ensinar e aprender. Com um pouco mais de detalhe, nosso objetivo aqui é o de, com a aplicação de um item de avaliação em um eventual teste para professores em formação, fomentar, como efeito retroativo, uma discussão melhor informada sobre a dinâmica das relações étnico-raciais no Brasil a partir de expressões de uso típico do português brasileiro.

Para ficarmos com o caso em tela, retomemos o relato de Schwarcz (2012) sobre os dados gerados pela pesquisa da USP conduzida na cidade de São Paulo. Segundo essa pesquisa, 97% dos brasileiros não se considera racista, mas 98% diz conhecer alguém que o

seja. Fica latente, com base no entendimento do conceito científico de racismo, que existe aí uma contradição em termos entre a percepção do fenômeno e a participação que os entrevistados pensam ter nele.

Evidenciando um conceito cotidiano de que racismo é, tão somente, uma manifestação explícita de aversão frente a um indivíduo ou a um grupo de uma outra raça, os respondentes podem se eximir de qualquer espécie de participação, já que nunca teriam vitimado ninguém nestes termos, ao mesmo tempo em que reconhecem haver quem o faça. Ou seja, sem ter desenvolvido os conceitos científicos de raça e racismo como categorias ideológicas (MUNANGA, 2004), é possível lançar mão desse expediente que escamoteia a maneira insidiosa pela qual a totalidade destes 97% que disseram não se considerar racistas, muito provavelmente, o são.

Observada a contingência de que o público geral da pesquisa mencionada e o público específico dos professores de PLE em formação não compartilham das mesmas características por definição, seria temerário transpor, sem maior criticidade, as descobertas feitas em relação a um grupo para o outro. Por outro lado, igualmente perigosa é tentação de descartar esses achados sob a falsa premissa de que os dois conjuntos, o do público geral e o de professores em formação de PLE em específico, não se interseccionam. Estes últimos não vivem senão em sociedade e seria de uma ingenuidade pouco usual acreditar que estão imunes à ideologia dominante que esta pesquisa faz um esforço por radiografar. Os conceitos cotidianos referentes à raça destes professores não foram criados em um vácuo social e estão, minimamente, atravessados pelo que pensa a comunidade de que estes profissionais fazem parte.

Sendo assim, na formação desses professores, o aprendizado destes conceitos estaria, de fato, além do seu desenvolvimento, o que caracterizaria um período de aprendizado ótimo já que, como dito por Vigotski (1987), os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado, o que também se aplica ao desenvolvimento de conceitos científicos. Consequentemente, encontra-se aí a zona de desenvolvimento proximal na medida em que existe, então, um estágio real em que estes professores estão e um outro potencial que, deseja-se, eles alcancem. Para alcançar este estágio, desenvolver-se-iam os conceitos científicos sobre os quais ainda existe confusão alimentada em grande parte pela preponderância dos conceitos cotidianos nesse campo de estudos da diversidade.

A título de ilustração, tratamos, por exemplo, de como são entendidos conceitos tais como os de discriminação, preconceito e racismo que, cotidianamente, significam o mesmo e,

por isso, tem uso intercambiável, mas que, para fins de análise mais metódica e conscienciosa, obedecem a um esquema mais rígido de relações e generalidade. A saber, discriminação corresponde à ação mesma de discriminar, isto é, diferenciar entre vários elementos dentro de um conjunto no qual se intenciona destacar um outro item. Esta ação não tem, per se, nenhuma conotação negativa na medida em que nos vemos na incumbência de discriminar em um sem número de situações cotidianas como quando precisamos discriminar os itens de uma lista de compras. Listar seria um seu sinônimo neste caso e seria pouco razoável imaginar uma atitude preconceituosa para com o arroz ou o feijão. A propósito de preconceito, este é concebido como a atitude marcada pela presunção de inferioridade por parte de um indivíduo ou grupo para com outro indivíduo ou grupo. Quando este preconceito tem lastro sociocultural e histórico e pode, *ipso facto*, produzir desigualdades materiais e simbólicas o fenômeno pode assumir, então, outra nomenclatura. Notadamente, quando tratamos do preconceito racial componente da categoria ideológica que orienta o sistema produtor e mantenedor das iniquidades entre os diferentes grupos raciais, estamos falando de racismo.

No que se refere ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira, especificamente, são muito relevantes os conceitos de apropriação e a já aludida zona de desenvolvimento proximal em suas diferentes instâncias e em se pensando este processo como interação social entre sujeitos sociais e históricos através de conceitos, atividades e artefatos materiais e simbólicos. Neste pormenor, é pertinente ter em conta, sob pena de não se fazer suficientemente claro, que instrumentos de avaliação são, a um só tempo, artefatos materiais e simbólicos cujas consequências de suas feitura e aplicação influenciam sobremaneira a prática pedagógica dos agentes que lhe são expostos.

Quanto à apropriação, esta se refere ao processo por meio do qual o indivíduo se apropria de um determinado conceito restando claro, pois, que a implementação de um instrumento de avaliação, artefato material e simbólico, guarda em si o potencial de ensejar uma mediação de maior qualidade que, por sua vez, há de potencializar o processo de ensino e aprendizagem de professores em formação no que se refere a sua apropriação de um conceito científico, qual seja o de racismo antinegro.

Para tanto é preciso verbalizar conscientemente sobre aquele acordo tácito de que falamos já na introdução desta dissertação. No que diz respeito às iniquidades e demais mazelas atravessadas pelo racismo antinegro expresso em português brasileiro, é preciso que no processo de formação inicial e continuada de professores de PLE haja estímulos não só à percepção, que existe, mas também a auto-observação destes professores aprendentes para como eles mesmos agem e reagem com relação a este fenômeno. Para ilustrar o processo

envolvendo a auto-observação verbalizada que leva à apropriação de conceitos científicos, afirma Vigotski (1987):

Mas a percepção em termos de significado implica sempre um certo grau de generalização. Consequentemente, a transição para a auto-observação verbalizada denota um processo incipiente de generalização das formas interiores de atividade. A passagem para um novo tipo de percepção interior significa também a passagem para um tipo superior de atividade interior, uma vez que uma nova forma de ver as coisas cria novas possibilidades de manipulá-las. Os movimentos de um jogador de xadrez são determinados pelo que ele vê no tabuleiro; quando a sua percepção do jogo se modifica, a sua estratégia também se modifica. Ao perceber alguns dos nossos próprios atos de forma generalizante, nós os isolamos da nossa atividade mental total, e assim nos tornamos capazes de centrar a atenção nesse processo como tal, estabelecendo uma nova relação com ele. Dessa forma, o fato de nos tornarmos conscientes de nossas operações, concebendo-as como um processo de um determinado *tipo* - como uma lembrança ou a imaginação - nos torna capazes de dominá-las.

É a eventual aplicação de um item de avaliação sobre relações étnico-raciais que, retroativamente, oportuniza uma mediação mais qualificada sobre o tema o que, então, informaria melhor a formação de professores e professoras de português como língua estrangeira já que a matéria prima para este item são signos desta mesma língua em sua variante brasileira. Sobre a importância destes signos para este processo envolvendo a formação, a apropriação dos conceitos e a conformação do teste como artefato material e simbólico, diz Vigotski (1987):

O signo incorporado a sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos esse signo é a *palavra*, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo.

Em contexto escolares, de formação, estes signos ganham ainda mais relevância de quando de sua análise sistemática já que é o aprendizado escolar que induz o tipo de percepção generalizada (VIGOTSKI, 1987). Esta percepção, por sua vez, é o que dispara a conscientização que se tem sobre os nossos próprios processos mentais, o que contribui para, então, termos a habilidade de problematizar práticas sociais que de tão arraigadas parecem naturais. Conseguimos, desta maneira, identificar ocorrências e encontrar sistematicidade no que, antes, sequer chamava a atenção. Acerca desta sistematização, valemo-nos uma vez mais do que diz Vigotski (1987):

Parece-nos óbvio que um conceito possa submeter-se à consciência e ao controle deliberado somente quando começa a fazer parte de um sistema. Se consciência

significa generalização, a generalização, por sua vez, significa a formação de um conceito supra-ordenado que inclui o conceito dado como um caso específico. Um conceito supra-ordenado implica a existência de uma série de conceitos subordinados, e pressupõe também uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade. Assim, o conceito dado é inserido em um sistema de relações de generalidade.

A intenção, com este processo de apropriação, não é a de reduzir todas as interrelações sociais que estes professores aprendentes experimentam em português brasileiro a chave do racismo antinegro. Procuramos antes, por meio da proposta de aplicação deste exame, ensejar as condições necessárias para discutir, sim, sobretudo o racismo antinegro observando o desiderato hipotético de que isso vá contribuir para seu combate sem abrir mão, contudo, de aportar insumos para a sensibilização necessária a outros problemas sociais. Advém daí a relevância da apropriação de um conceito científico que, uma vez apropriado, sensibiliza para outros temas sensíveis não em determinação causal, mas em um sistema constituído por relações de generalidade.

As razões por que afirmar que a formação de professores de língua estrangeira carece de uma atenção maior à dinâmica das relações étnico-raciais que constituem a língua como prática social serão melhor trabalhadas na seção seguinte em que se apresenta a importância da teoria racial crítica para a condução desta pesquisa.

No que concerne ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira, especificamente, são muito relevantes os conceitos de apropriação e a já aludida zona de desenvolvimento proximal em suas diferentes instâncias em se pensando este processo como interação social entre sujeitos sociais e históricos através de conceitos, atividades e artefatos materiais e simbólicos. Apropriação aqui se refere ao processo por meio do qual o indivíduo se apropria de um determinado conceito, enquanto zona de desenvolvimento proximal responde pela real distância entre um dado estágio de aprendizagem e o potencial que o sujeito tem para alcançá-lo.

Neste trabalho é exatamente esta interação, professor-aluno, registrada na forma da metalinguagem que o professor de língua estrangeira emprega em sala de aula, que se pretende influenciar com a proposição de itens para o EPPLE-PLE, este também um artefato tanto material quanto simbólico.

Para tanto, é preciso lançar mão de um arcabouço teórico-metodológico que concilie o fazer de uma avaliação e a teoria sociocultural de modo a instanciar um instrumento de avaliação imbuído de um propósito qual seja o de propor um exame para professores cujo construto de validade seja orientado para e pela qualidade da mediação que existe no processo

de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Neste sentido vale lembrar que os estudos socioculturais são de natureza processual uma vez que lhes seja mais importante o processo de ensino e aprendizagem do que, necessariamente, seu produto e é neste sentido que poderia haver, já aí, uma contradição inconciliável com os estudos da avaliação, mas não este é o caso, conforme discutido a seguir.

O processo de legitimação de um construto também é matéria de interesse para avaliação e é aqui que a teoria sociocultural serve ao seu propósito de fundamentar a análise e a legitimação de um construto de validade que lhe seja afim.

A conciliação possível existente entre uma avaliação válida e a teoria sociocultural está no construto de validade adotado para este instrumento, EPPL- PLE. Para tanto é necessário lançar mão de um construto de validade menos psicométrico e mais flexível para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira e, assim sendo, vale lembrar a trajetória que o construto de validade tem nos estudos de avaliação.

2.2.1.3 Avaliação em Ensino/Aprendizagem de Línguas e Construto de Validade

Para a proposição de um dado instrumento de avaliação é mister que se explicita o que informa e o que constitui tanto o propósito deste instrumento quanto o porquê de ele existir, isto é, é preciso evidenciar o construto de validade que lhe serve de substrato.

Antes, contudo, um breve esclarecimento sobre o entendimento de construto que se observa no presente trabalho parece pertinente. Nas palavras de Ebel e Frisbie (1991, p. 108):

O termo construto refere-se a um construto psicológico, uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medida ou observada diretamente. Exemplos de construtos são inteligência, motivação para o rendimento, ansiedade, rendimento, atitude, dominância e compreensão em leitura. Validação de construto é o processo de coleta de evidência para dar apoio ao argumento de que um teste realmente mede o construto psicológico que os elaboradores querem que meça. O objetivo, nesse caso, é determinar o significado dos escores ou notas do teste para garantir que eles signifiquem o que o especialista esperava que significassem.

Vale lembrar que esta é uma concepção ampliada de construto e, mais especificamente, de construto de validade na medida em que versões anteriores primavam por um enquadramento mais psicométrico e utilitarista deste conceito. Alderson (1995), apud Henning (1987, pag. 96), destaca este construto de validade mais tradicional como a aferição de em que medida um teste testava aquilo que dizia testar, isto é, servia para o propósito que dizia ter.

Validade em geral refere-se à adequação de um teste ou de algum de seus componentes como uma medida do que esse teste deve medir. Assim, o termo válido, quando usado para descrever um teste, deve geralmente vir acompanhado da preposição “para”. Qualquer teste desta forma, pode ser válido para alguns propósitos, mas não para outros. (Henning, 1987 in Alderson et al, p. 89).

Neste sentido, valemo-nos aqui de uma definição ampliada que nos permite a fazer as ligações necessárias aos objetivos desta pesquisa, quais sejam os de tratar, sim, do propósito do item que intencionamos implementar, mas também do motivo que nos impele a pensar na própria proposição deste item e nas consequências de uma sua eventual implementação.

Afim desta definição, justamente por considerar propósito, motivo e consequências, está a matriz progressiva de Messick (1990), cujo trabalho seminal constitui pedra de toque para a análise da própria confecção do item em questão e seu possível impacto para a formação de professores de língua portuguesa.

Sobre este impacto, ou o efeito retroativo que se pretende alcançar com este item, é sabido que a definição mesma de efeito retroativo não é matéria incontestada. Isto dito, de acordo com o construto de validade deste trabalho, operamos com a proposição de Messick, segundo a qual este fenômeno “não é simplesmente uma prática boa ou ruim de ensino e aprendizagem que pode vir a acontecer com ou sem o teste, mas sim uma prática boa ou ruim que é evidencialmente relacionada à apresentação e uso deste teste.” (MESSICK, 1996, p. 254).

É ao levar em conta tanto bases indiciárias e evidenciais quanto os aspectos consequenciais deste conceito, de caráter mais gregário, que este processo de legitimação guarda o potencial de conciliar o próprio entendimento que ora se espousa sobre avaliação e construto de validade com a teoria sociocultural para ensino e aprendizagem e a teoria racial crítica aplicada à formação de professores.

Para que esta conciliação seja levada a cabo, entretanto, um dos desafios que se colocam é explicitar o elo existente entre efeito retroativo, o processo de ensino e aprendizagem e as propriedades que se imaginou terem influenciado estes ensino e aprendizagem (ibid., p. 247).

Sobre o efeito retroativo, cabe um aparte acerca do que é e de como este conceito se alinha à proposta de avaliação que ora se discute. Uma definição pertinente com que se pode operar neste sentido é concebida nas palavras de Scaramucci (2011, p. 108):

Muito popular em Educação e mais especificamente em Linguística Aplicada há anos, o conceito de efeito retroativo (*washback* ou *backwash*) tem sido usado para referir-se ao impacto ou influência⁶ que exames externos – principalmente aqueles de alta-relevância, tais como vestibulares e alguns testes de proficiência –, assim como a avaliação de rendimento, que ocorre internamente nos processos de ensino/aprendizagem podem exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas - alunos, professores, escola.

Faz-se necessário alertar - como o faz a referida autora - para o quão, muito em razão de até recentemente estar pouco entendido e pesquisado, o conceito de efeito retroativo é mal utilizado na medida em que seu uso pode se prestar a um entendimento perigosamente determinista. Se determinado instrumento de avaliação é bom, então terá resultados benéficos, e, se este for considerado ruim há de surtir efeitos maléficos sem se considerar que o processo de avaliação afeta os diferentes agentes envolvidos de maneiras distintas. As consequências de um dado processo de avaliação, enfim, também podem se manifestar de formas diversas apontando para a complexidade do fenômeno que não permite simplismos e, exatamente por este motivo, enseja uma outra ressalva, qual seja a de assumir que, para além de um efeito que independe das características do exame per se, também são reconhecidos efeitos positivos ou negativos relacionados às características propriamente ditas do exame, que teria a força e o poder de (re)direcionar o ensino, (re)definindo objetivos, conteúdos e habilidades/capacidades/competências desejáveis, e, portanto, considerado mecanismo potente para implementação de políticas públicas e educacionais. (SCARAMUCCI, 2011).

Este potencial, contudo, tem sido, se não de todo negligenciado, subaproveitado pelas formas como a avaliação tem sido processada, nesse caso, tão somente como mecanismo de exclusão e manutenção do status quo, o que, sobretudo no que se refere à formação de professores, representa uma grande ameaça a que o objetivo de tornar a educação um meio a um só tempo diverso e inclusivo se torne realidade.

Para os propósitos desta pesquisa em específico, um efeito retroativo que só considere a ratificação do discurso dominante como fim último e uma discussão de como chegar a esse resultado que se dê por suficiente são partes de um esforço que é, na verdade, diametralmente oposto à proposta de se qualificar o debate sobre a diversidade étnico-racial com destaque para o racismo antinegro. De fato, espera-se desnaturalizar este discurso e oportunizar maneiras de disputá-lo com qualidade e profundidade.

É neste sentido que a consideração acerca da potencialidade engendrada por este item para uma prática melhor informada de professores de português como língua estrangeira resulta extremamente importante para os objetivos desta pesquisa.

2.2.1.4 Avaliação e LE

Como apontado por Bachman (2000), de meados dos anos sessenta, e por toda a década de setenta o fazer da avaliação de LE estava essencialmente calcado na visão teórica sobre a língua como sendo constituída de habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e componentes linguísticos (gramática, vocabulário, pronúncia) e em uma abordagem que direcionava a confecção de testes que avaliavam “traços discretos” da língua. Estava em voga, então, um modelo metodológico mais quantitativo e estatístico de pesquisa na área.

Na década seguinte, nos anos oitenta, este modelo de unidades e componentes passou a ser duramente criticado uma vez que a própria visão de proficiência linguística tinha sido ampliada, sobretudo, pelos proponentes da competência comunicativa como Henry Widdowson (1978; 1979; 1983), Sandra Savignon (1972; 1983), Michael Canale and Merrill Swain (1981). Diz Bachman (2000, p. 3):

Sua visão da linguagem como criação de discurso, ou negociação situada de sentido, e de habilidade linguística como multicomponencial e dinâmica, obrigou os avaliadores de língua a abandonar sua visão estreita de habilidade linguística como um “traço” isolado, e fez com que eles levassem em consideração os aspectos discursivos e sociolinguísticos do uso da língua assim como o contexto onde ele ocorre.²

À época, já estava em discussão a visão psicométrica da avaliação elaborada exclusivamente por especialistas em medidas que não contemplavam, nem em princípio, a complexidade do que era avaliado. Estava plantada a semente do construto de validade que viria a ganhar força na década de noventa, o construto de validade de Messick (1989).

Antes, porém, cabe ressaltar que nem mesmo o construto de validade sempre foi o mesmo. Como é comum aos construtos, tal como conceituam Ebel e Frisbie (1991), construtos de validade também já mostram evolução em sua breve história.

Tradicionalmente, dentro de um enquadramento mais utilitarista, validade tem sido definida como uma característica ou qualidade de um teste, um critério para sua aceitabilidade (SCARAMUCCI, 2009). Nos termos de Alderson *et al.* (1995) apud Henning (1987, p. 96):

² No original: *Their view of language use as the creation of discourse, or the situated negotiation of meaning, and of language ability as multicomponential and dynamic, forced language testers out of their narrow conception of language ability as an isolated ‘trait’, and required them to take into consideration the discursal and socio- linguistic aspects of language use, as well as the context in which it takes place.*

Validade em geral refere-se à adequação de um teste ou de algum de seus componentes como uma medida do que esse teste deve medir. Assim, o termo válido, quando usado para descrever um teste, deve geralmente vir acompanhado da preposição “para”. Qualquer teste desta forma, pode ser válido para alguns propósitos, mas não para outros. (HENNING, 1987 in ALDERSON et al, p. 89).

Para o propósito deste trabalho nos valem de um conceito de construto de validade mais integrador que privilegia o congruamento de múltiplos fatores e considera, para além das bases evidenciais e indiciárias, aspectos consequenciais. Ou seja, dado seu caráter mais gregário, fazemos uso deste último construto de validade para operar uma conciliação possível com o paradigma da teoria sociocultural.

É este o esforço que se pretende empreender neste trabalho de pesquisa, de legitimação de um construto de validade que assume o paradigma da teoria sociocultural para a avaliação de LE de maneira que a natureza complexa do processo não seja ela mesma um obstáculo para a avaliação da competência que se queira avaliar, mais notadamente a competência linguístico-comunicativa, nos termos de Almeida Filho (1993), e seu uso na mediação do processo de ensino e aprendizagem na formação de professores de LE em formação.

2.2.1.5 Artefatos físicos e simbólicos e avaliação

Artefatos são ferramentas por meio das quais mediamos nossas relações com o meio em que estamos inseridos com um determinado propósito. Estas ferramentas podem ser tanto físicas e materiais quanto simbólicas e conceituais. Uma língua é um artefato de mediação cujos traços físicos apontam para sua materialidade e seu uso discursivo-social representa seu caráter simbólico. Instrumentos de avaliação de língua estrangeira também compartilham desse status, a saber, são tanto materiais quanto conceituais.

Artefatos e atividades culturais são descritas simultaneamente como aspectos materiais e conceituais (ou ideais) de uma atividade humana orientada para um propósito que são não somente integrados à atividade, mas também a constroem (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 62).

Como apontando anteriormente, no escopo da perspectiva de teoria sociocultural um instrumento de avaliação pode ser ele mesmo um artefato de mediação no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. A ideia é que este artefato que é cultural, material e simbólico promova uma atividade baseada nos conceitos da própria teoria sociocultural.

Espera-se, no desenvolvimento desta investigação, propor itens a partir da consideração do que se espera alcançar em termos de qualidade aferida por meio da metalinguagem do professor ou da professora de português como língua estrangeira para que esta mediação tenha, assim, cada vez mais qualidade segundo um construto de validade também ele baseado na teoria sociocultural. A pretensão de que este artefato instancie uma atividade de melhor qualidade dá-se pela crença em um efeito causado pela própria natureza de uma avaliação, trata-se do efeito retroativo, ou, mais especificamente, *washback by design* e suas consequências para a própria prática docente.

A propósito deste efeito é preciso fazer alguns esclarecimentos e o primeiro deles é admitir que o construto efeito retroativo é definido por muitos teóricos de muitas maneiras diferentes. Sendo assim, em consonância com o construto de validade deste trabalho, trabalhamos com a proposição de Messick, segundo a qual este fenômeno “não é simplesmente uma prática boa ou ruim de ensino e aprendizagem que pode vir a acontecer com ou sem o teste, mas sim uma prática boa ou ruim que é evidencialmente ligada à apresentação e uso deste teste.” (MESSICK, 1996, p. 254). A este propósito ainda, diz Scaramucci (2011):

As implicações do argumento de Messick (1989) para a consideração sobre efeito retroativo na validação de instrumentos é clara: em vez de buscarmos efeitos retroativos positivos como um sinal de validade do teste (o que é pressuposto nos conceitos de *validade sistêmica e retroativa*), deveríamos buscar validade no projeto de elaboração do teste como base para alcançarmos esses efeitos (o que tanto Messick (1989) como Alderson (2004) denominam de *washback by design*), ou seja, para melhorá-lo nos aspectos que podem, potencialmente, apresentar problemas ou levar a consequências ruins ou que estão realmente causando consequências ruins. Assim, testes válidos, que, baseados nos seis aspectos da validade de construto, buscam minimizar a sub-representação do construto e suas irrelevâncias, devem aumentar a probabilidade de efeito retroativo potencial e ajudar a separar o que é apenas efeito retroativo do teste de práticas educacionais boas e ruins, apesar da qualidade do teste. (MESSICK, 1996).

Não por acaso, o presente trabalho se ocupa de discutir a fase de elaboração de um instrumento de avaliação para professores de PLE em formação, pois é nesta fase que se argumenta que os efeitos positivos engendrados pelo EPPLE-PLE são potencialmente disparados pelo que já mencionado *washback by design*.

Neste estágio do processo de avaliação, os insumos das teorias sociocultural e racial crítica somados ao quadro teórico dos estudos da avaliação constituem o tripé sobre o qual se assenta a plataforma de onde se é possível propor itens de avaliação que sejam atravessados

pela meta de uma educação mais sensivelmente inclusiva e socialmente responsável no que tange às relações étnico-raciais cujas expressão e historicidade marcam o português brasileiro.

Neste capítulo, tratamos das bases teóricas que avalizam esta investigação, a saber, o conceito de *washback by design* segundo Messick (1989), a teoria sociocultural conforme Vigotski (1987) e a teoria racial crítica para uma maior sensibilização na formação de professores de língua estrangeira como apresentada por Ferreira (2015). A propósito deste último ângulo deste tripé teórico, é pertinente lembrar que se trata de um seu desdobramento, o letramento racial crítico, é o efeito almejado já na elaboração dos itens que eventualmente vão integrar o EPPLE-PLE.

É com o propósito de explorar esta potencialidade contida nos efeitos que um exame voltado para professores de PLE que, informados pela teoria racial crítica aplicada a fenômenos da língua portuguesa em sua variante brasileira, elaboramos itens para o EPPLE-PLE como pode ser visto no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III
ELABORAÇÃO DE ITENS

CAPÍTULO III – ELABORAÇÃO DE ITENS

3.1 Objetivo da elaboração

Com o objetivo de oportunizar a reflexão que pode engendrar uma discussão mais bem qualificada acerca do racismo antinegro manifesto em português brasileiro, o que, por sua vez, pode apontar para uma maior sensibilização e consequente mobilização tanto de aprendentes quanto de professores de PLE, faz-se necessário em um primeiro momento pensar em fatos linguísticos que se prestem a este propósito. Neste caso, obedecendo a um critério de frequência e representatividade, chega-se a alguns exemplos de insumos para a proposição de itens como os que seguem.

3.2 Apresentação dos itens e dos fatos linguísticos

“Negro são sabe nem o que é racismo”. Em que pesem a expressão mais popularesca e a construção um tanto informal, este é um dos fatos linguísticos que dá mote a este trabalho de proposição de um item de avaliação para um exame de professores de PLE em formação. O objetivo desta proposição concentra-se na, por vezes flagrante e eventualmente nem tão aparente, inabilidade de professoras e professores de PLE em discutir a dinâmica das relações étnico-raciais, com destaque para o racismo antinegro, na sociedade brasileira. É esta, entre outras, expressão de gosto tão popular e esta maneira de construir este enunciado que há de apontar para a possibilidade de, por meio de um instrumento de avaliação, contribuir para um debate mais bem qualificado acerca desta temática que, por sua vez, pode instanciar práticas cujos desdobramentos podem resultar em uma sociedade mais sensível e harmoniosa.

Na frase “Negro não sabe nem sabe o que é racismo” existe entre os falantes nativos de português brasileiro o entendimento tácito de que temos aqui um sujeito indeterminado, caso este em que “nego” seria, então, uma espécie de pronome impessoal. Muito dificilmente alguém pensaria em que se estivesse falando aqui de algum homem cuja ascendência é africana.

No entanto, como foi dito, este é um acordo tácito e, portanto, verbalmente muito pouco elaborado, quando o é de alguma maneira. Neste sentido, para aprendentes de português como língua estrangeira, há, para além do plano estrutural da expressão, um conteúdo semântico que pode lhe parecer inusitado e carece de um tratamento mais cuidado de quando de sua apresentação e desenvolvimento.

Explicar que “nego” faz o papel sintático de um pronome impessoal e indetermina o sujeito parece não ser das tarefas mais exigentes. O mesmo não pode ser dito, porém, quanto a ser capaz de versar sobre o porquê de ser assim e argumentar sobre o fenômeno com vistas a discutir a própria sociedade brasileira de onde emana a expressão tão corriqueira.

Neste quadro, seria de se esperar que professores de PLE em formação estivessem se preparando para esta tarefa e, ao fazer isso, encontrassem em formação inicial ou continuada instruções como a que segue em, ao menos, um dos instrumentos usados para sua avaliação:

Na expressão “Nego não sabe nem dar instrução pra aluno”, classifique e explique o uso da palavra “nego”.

Assim, de pronto, é de se imaginar que estes futuros profissionais vão enveredar por uma seara mais formalista e então partir para uma resposta mais estrutural tanto em relação à classificação quanto à explicação de “nego”. Dizer que “nego” é pronome impessoal que se justifica pela necessidade de indeterminar o sujeito a fim de generalizar o conteúdo da frase é uma das possibilidades privilegiadas dessa leitura.

Neste caso, por um lado não faríamos uma incursão tão profunda na tessitura da sociedade brasileira e, com isso, este profissional prospectivo também salvaria bastante da sua face em uma estratégia mais segura. Há que se confessar, todavia, que com esta instrução não se espera segurança, senão que seja possível se propor pensar no porquê de esta expressão ter se constituído como foi e ser empregada da maneira como é.

Outra expressão, igualmente popular conquanto já estar sendo agora problematizada e, por isso, boicotada justamente por quem faz uma leitura racial crítica de sua constituição é “não sou tuas nega(s)” que guarda em si o potencial de ensejar discussões que privilegiam aspectos interseccionais que passam tanto pelo racismo quanto pela questão de gênero. Usada em contextos em que o enunciador pede por mais respeito e por isso aponta o fato de não ser uma mulher negra que pertenceria a seu interlocutor, é lícito dizer que a expressão não mais do que ratifica a ideia inculcada por uma dinâmica social atravessada a um só tempo por machismo e racismo de que uma mulher negra não merece respeito e, além disso, pode facilmente ser lida como propriedade.

Com este entendimento, um item de avaliação que instanciasse o debate sobre os motivos de esta expressão ser tão problemática poderia ter estes moldes:

“Explique o uso da expressão “não sou tuas nega(s)” e discuta os motivos que podem levá-la a cair em desuso.”

Uma vez mais, aqui, seria possível seguir um caminho que não fosse o da discussão franca dos aspectos socioculturais estruturais que subjazem ao fato linguístico. Tecnicamente,

e também com certa dose de cinismo, poder-se-ia argumentar que a expressão há de cair em desuso devido a um recorte geracional que não passa pela crescente conscientização de falantes mais jovens em relação a problemas tais como racismo e machismo, ou seja, dir-se-ia que a popularidade do fenômeno se deve única e exclusivamente à idade per se e não que é exatamente por conta desta idade que os falantes podem estar mais ou menos conscientes do que seu uso implica e, por isso, empregá-la ou não.

A expectativa é que, de outra maneira, o professor de PLE encare a problemática da expressão sem tergiversar, e que possa aliar apuro técnico e sensibilidade social para responder a esta e outras questões em uma mostra de como sua prática docente também há de estar informada por uma percepção mais sensível à diversidade.

Ainda neste quesito, qual seja o da diversidade, outra expressão passível de ser trabalhada para o fim que ora propomos é a famigerada “*chuta que é macumba*”. Expressão coloquial usada em contextos em que o falante manifesta aversão a algo ou alguém, “chuta que é macumba” veicula, ao evocar o instrumento utilizado em ritos das religiões de matriz afro-brasileira cujo nome é comumente tomado como sendo uma dessas religiões, a ignorância, o desrespeito e a aversão que a sociedade em geral tem para aquilo que remete à matriz afro-brasileira.

Parece prescindir de mais clareza o quão ignóbil pode ser o fato de alguém exortar outra pessoa a vilipendiar tão violentamente uma manifestação religiosa qualquer que seja ela, contudo, a relação entre a expressão e o que a motiva, a saber, o racismo anti-negro ainda carece, em muitos casos, de articulação explicitada. É com o objetivo de promover essa explicitação que um item envolvendo esta expressão pode ter o seguinte formato:

Explique a expressão “chuta que é macumba” e diga quais são seus contextos de uso. Como apontado acima, a sanha tecnicista está sempre à espreita deste e dos outros possíveis itens elaborados até o momento. Por este motivo, cabe um esforço tanto para afastar toda responsabilidade exclusivamente técnica quanto para dar mais azo à sensibilidade do respondente no que concerne às dimensões socioculturais que dão mote às expressões que subsidiam estes possíveis itens.

Na tentativa de reduzir ao mínimo a possibilidade de as respostas a estas questões serem demasiada ou estritamente formalistas, um primeiro aspecto a ser apontado passa forçosamente pela construção da instrução, a ordem mesma do que é pedido ao aluno, nesse caso o professor de PLE em formação. Ao começar com “classifique”, faz-se um apelo a todo o repertório estruturalista deste professor em detrimento do que poderia ser pedido com relação ao sentido de “nego”.

Antes mesmo do sentido, outro plano virtualmente preterido é o do uso em que poder-se-ia ter requisitado dos alunos-professores outros exemplos em que a palavra “nego” é empregada da mesma forma, o que suscitaria ocorrências mais ou menos aproximadas que, por sua vez, ensejariam a possibilidade de se pensar em um padrão reconhecível a partir do qual trabalhar as proposições seguintes da instrução.

Já aqui, uma edição mais atualizada deste exercício seria:

“Nego não sabe nem dar instrução pra aluno”. Encontre outros exemplos em que a palavra “nego” é usada da mesma forma, em seguida dê o sentido em que o termo é empregado e então o classifique.

O percurso escolhido dessa vez, per se, guarda em si o potencial de fazer com que a resposta dada esteja mais aproximada da resposta ideal e este é um cuidado cuja fundamentação há de ser desenvolvida nas linhas que seguem.

3.3 Trajeto pretendido para a redação do enunciado do item: uso, sentido e forma

Se a língua é uma técnica historicamente determinada (COSERIU, 1986), versar sobre como esta técnica foi determinada historicamente é uma ambição importante para o professor de língua estrangeira. Aguçar o senso crítico do profissional em formação é colaborar para que sua prática seja eivada da potencialidade de conduzir essa discussão, e neste sentido é pertinente perguntar como chegar a este resultado.

Partir do uso parece uma boa alternativa na medida em que este expediente insta professores e professoras em formação, a exemplo do que acontece com a obra literária, a pensar nos aspectos históricos, filológicos, retóricos e linguísticos do fenômeno linguístico que se pretende trabalhar.

O uso também apontaria para questões tais como a ética e a estética (CALABRESE, 1999, p. 11) que permeiam dito fenômeno afastando assim a ameaça sempre muito presente de se concentrar todos os esforços em formas e formalismos. O contexto de produção – ou seja, o uso - somado ao sentido é o que justificaria o estudo mais detido da forma. Esta ordem seria mais bem uma simplificação dos três enfoques de abordagem de Rastier (2102), quais sejam o enfoque filológico, o enfoque retórico e o enfoque hermenêutico integrados (RIESTRA, 2013).

Neste caso específico, embora não se esteja discutindo o fazer literário e como ensiná-lo, é preciso admitir que alguns paralelos são possíveis de quando da apreciação dos fenômenos linguísticos e sua consequente explicação. Não raro ainda tenta-se dissociar

linguística aplicada e ensino de línguas de outras ciências humanas tais como História, Sociologia e Antropologia como se fosse possível pensar estas últimas para fora dos signos ideológicos abarcados pela linguagem ou, ao revés, pensar linguagem sem contato com a ideologia atravessada de conceitos históricos, sociológicos e antropológicos.

Mais especificamente ainda, no exemplo de instrução que ora trabalhamos, sob pena de incorrer no erro do aplicacionismo simplista, só é possível falar de gramática e então fazer o registro das formas e funções por meio do entendimento de que uma língua funcional implica o conhecimento de uma gramática dentro de um sistema de possibilidades linguísticas e sob uma norma social.

Que norma social autoriza que o termo “nego” seja empregado como pronome impessoal? Que sentido essa construção veicula? Estas parecem ser perguntas que melhor serviriam ao propósito de criar uma discussão profícua acerca do que representaria morfológica e sintaticamente “nego” na expressão mencionada anteriormente.

Para tanto há que se cuidar de como as indagações vão sendo feitas e tratar de operar este trajeto didático de modo a surtir o efeito esperado. Uma possibilidade de se levar essa empreitada a cabo é, além de pedir que os alunos encontrem mais exemplos do fenômeno mencionado, oferecer uma ocorrência em um contexto de produção que lhes seja familiar. As redes sociais, neste sentido, surgem como um locus promissor para este fim. Vejamos o texto apresentado na figura a seguir:



A prima vista, pode parecer algo temerário trazer para a ambiência da sala de aula, sobretudo nos tempos em que vivemos, um texto politicamente tão carregado para ilustrar um fato linguístico que pode ser trabalhado de maneira mais leve ou, como seria de se esperar, menos controversa. Contudo, uma vez que as palavras são signos ideológicos que veiculam e representam estruturas políticas, um outro olhar – a saber o que se pretende prestigiar nesta leitura – identifica justamente uma oportunidade mais do que bem vinda para a análise do uso, do sentido e de posteriores considerações quanto à forma.

A julgar pelo contexto de produção, neste caso uma postagem em uma página da rede social Facebook mais situada à esquerda no espectro político, e em se pensando que a publicação foi aceita pelos administradores da mesma, é lícito supor que ambos, página e autor, estão alinhados politicamente. Sendo assim, quem é este “nego” de que fala o autor do texto? A quem se refere essa expressão?

Ora, se autor e página representam aqui uma só voz que não admira Bolsonaro e nem é cheia de preconceito, é possível concluir que “nego” é aquele que o faz, ou seja, alguém cuja admiração pelo deputado federal é causada por preconceito, hipocrisia e algo de desfaçatez. “Nego” é, a princípio, quem eu não sou, é o outro, e, em princípio, é um outro de quem eu discordo, aquele a quem eu me oponho sob a premissa de que eu tenho razão e “nego” não tem sequer racionalidade.

Na eventualidade de não ter restado suficientemente claro, note-se que o “nego” em questão não é vocativo, ou seja, não se trata daquele chamamento que, em muitos casos, é mesmo de uso familiar e traz consigo um tom afetivo de intimidade e carinho. No exemplo citado, “nego”, enquanto item lexical, tem uma outra função sintática, qual seja a de pronome impessoal/pronome indefinido uma vez que poderia ser facilmente substituída por “as pessoas” ou “dizem”. Isto é, “nego” serve ao propósito de indeterminar o sujeito. Ou seja, o uso de “nego” está, neste sentido, eivado de traços pragmáticos notadamente negativos ou não-empáticos. Aponta para, além de qualquer um, um qualquer. Em suma, o sentido produzido por “nego” é o de apontar para uma alteridade não empática.

E porque é justamente “nego” quem se ocupa de figurar como esse sparing retórico? Não será o caso de avançar qualquer espécie de resposta definitiva a esse questionamento, mas indagar sobre que norma social é essa que permite que, dentre os muitos e vários termos relativos à raça e etnia de que dispõe a língua portuguesa falada no Brasil, “nego” tenha sido o eleito para desempenhar esse papel e, assim, ratificar e explorar a ideia de que as línguas são técnicas socialmente determinadas.

Para despertar esse efeito, contudo, é preciso assumir a noção, igualmente basilar, de que uma instrução é um recurso constituído por uma relação muito estreita entre os processos de pensamento e linguagem, proximidade essa já apontada por Vigotski. Nesse particular, para Riestra (2008, p. 2):

Ao ser planejada como ação mental, a instrução transita entre o espaço do planejamento discursivo onde o pensamento balbucia como linguagem interior. Podemos dizer que no pensar das instruções professores e professoras pensam em seus destinatários, seus alunos e alunas e em como lhes dizer que façam algo para... Neste sentido as instruções de língua são textos elaborados para dialogar com nossos alunos (quase a distância, por estar necessariamente escritos para permitir refletir sobre a tarefa proposta) ou, deveriam assim ser, para realizar intercâmbios coerentes entre dois interlocutores, no mínimo. Por esta razão, um mesmo texto-instrução mobiliza a produção de tantos outros textos diversos, nos quais cada aluno realizará operações e ações mentais segundo o desenvolvimento de seus pensamento e linguagem torne possível. Poder-se-ia, então, falar de instrução como um andaime na realização de ações mentais, a mediação

entre o que se pensa e o que se diz, deslocando o eixo de interpretação agora para o espaço de recepção do aluno.³

Com o propósito de que a instrução acerca de um determinado fenômeno, qual seja o do uso de “nego”, promova um diálogo qualificado sobre a sociedade que chancela a história e a incidência deste mesmo fenômeno é que o trajeto didático que orienta esta atividade é melhor disposto na ordem de uso, sentido e forma. Sendo este o caso, faz-se agora uma tentativa de incluir instruções que visam observar os preceitos discutidos até este ponto.

³ No original: *La consigna al ser planificada como acción mental transita el espacio de la planificación discursiva allí donde el pensamiento balbucea como lenguaje interior. Podemos decir que al pensar las consignas los docentes pensamos en los destinatarios alumnos nuestros y en cómo decirles que hagan algo para... En este sentido las consignas de lengua son unos textos elaborados para dialogar con nuestros alumnos (casi a distancia, por estar necesariamente escritos para permitir reflexionar sobre la tarea propuesta) o, deberían serlo, como para realizar intercambios coherentes entre dos interlocutores, como mínimo. Por eso, un mismo texto-consigna moviliza la producción de tantos otros textos diversos, en los que cada alumno realizará operaciones y acciones mentales según su desarrollo de pensamiento y lenguaje lo hagan posible. Podríamos hablar entonces de consigna como un andamio en la realización de acciones mentales, la mediación entre lo que se piensa y lo que se dice, situándonos ahora en el espacio de recepción del alumno.*

Sugestão 1 - Instrução

I -Na oração “Nego são sabe nem como dar instrução pra aluno”, discuta o uso do termo “nego” e dê dois exemplos onde esse termo é usado da mesma maneira.

II – Ao observar o texto contido na postagem abaixo, discorra sobre o sentido veiculado por “nego”.

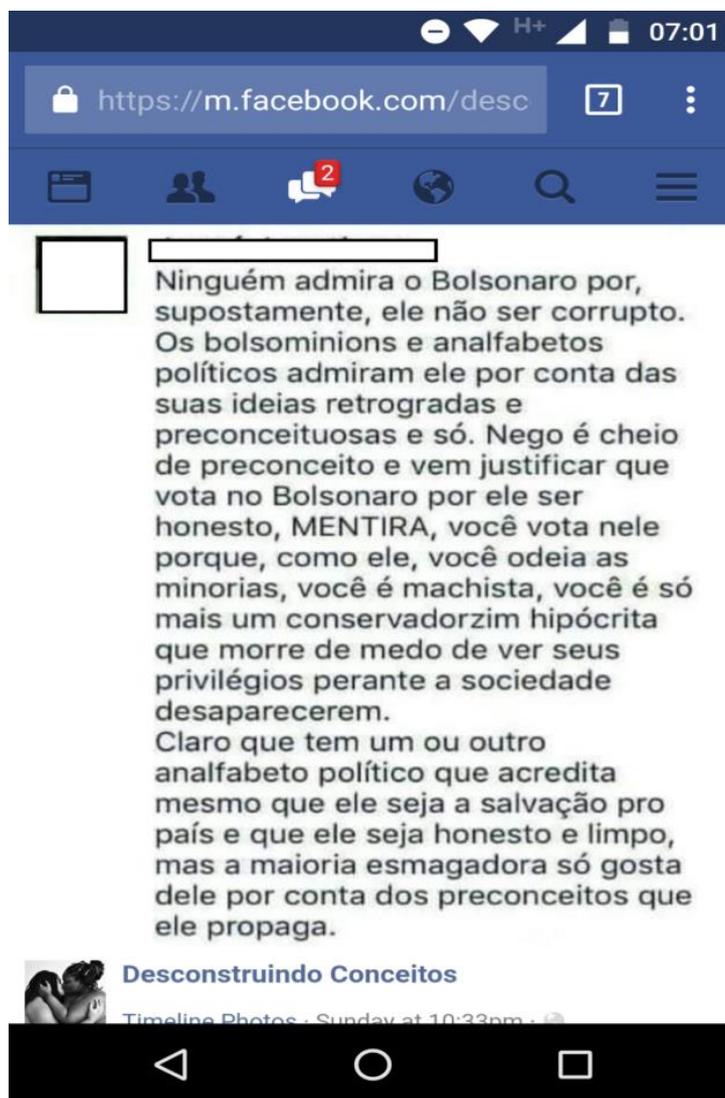


Figura 1

(Fonte: Página Desconstruindo Conceitos, Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/desconstruindoconceitos/>. Acesso em: 23 de maio de 2017)

III – Gramaticalmente, qual é a função que “nego” exerce tanto nos exemplos mencionados quanto no texto da mensagem acima? Em sendo possível, como poderíamos substituir essa expressão por outra estratégia que tenha sentido semelhante?

Este percurso e seus pressupostos são facilmente aplicáveis aos outros itens propostos neste capítulo e o resultado dessa aplicação seria o seguinte:

Sugestão 2 - Instrução

I – Com relação à expressão “Eu não sou tua(s) nega”, discuta seu uso e diga em que contexto ela é usada.

II – Ao observar o texto contido na postagem abaixo, discorra sobre o sentido veiculado por “nega”.



Figura 2

(Fonte: ONDA NEGRA. [O nosso desejo é que o seu desejo não nos defina. A nossa história é outra!](http://ondanegra.blogspot.com.br/2014/09/o-nosso-desejo-e-que-o-seu-desejo-nao.html) Disponível em: <<http://ondanegra.blogspot.com.br/2014/09/o-nosso-desejo-e-que-o-seu-desejo-nao.html>>. Acesso em: 23 de outubro de 2017.)

III – Aponte os motivos pelos quais esta expressão pode cair em desuso.

Sugestão 3 - Instrução

I - A que se refere à expressão “Chuta que é macumba”? Discuta seu uso e diga em que contexto ela é usada.

II – Que relação existe entre os elementos da figura abaixo e a palavra “macumba”?



Figura 3

(Fonte: POLÍTICA PAUFERRENSE. Prefeita de Janduís encontra animal no telhado e insinua que adversários estão apelando à macumba para tentar atrapalhar sua gestão. Disponível em: < <http://politicapauferrense.blogspot.com.br/2015/11/prefeita-de-janduis-encontra-animal-no.html/> >. Acesso em: 23 de outubro de 2017.)

III – Que figura de linguagem pode ser observada quando a o termo “macumba” acaba por representar todas as religiões afro-brasileiras? Aponte possíveis causas para este fenômeno. Com base neste percurso e analisando o caminho tomado para que se chegasse até esta redação dos itens, podemos traçar algumas conclusões como as que se observam na próxima seção.

3.4 Conclusão

As implicações de se assumir esse trajeto didático são várias e a primeira delas trata da assunção da autocrítica que se deve fazer do processo. Aliás, este é um ponto anterior de elaboração, qual seja o de assumir que uma instrução é mais bem um processo do que um produto, processo este constituído na relação entre linguagem e pensamento.

Outro resultado decorrente dessa interpretação é que, em se tratando de um processo de pensamento e linguagem, a instrução pode ensejar respostas várias e variadas uma vez que as ações mentais promovidas por esse diálogo são, em grande medida, dadas pelo grau de desenvolvimento do pensamento e da linguagem dos interlocutores envolvidos. O que não exime os proponentes das instruções, professores e professoras, de se valer dessa mediação para a mobilização de sentidos e ações que, por sua vez, venham a convergir em um propósito específico, mas não necessariamente linear e homogêneo como é discutir sobre a norma social que baliza a ocorrência de um determinado fato linguístico.

Essa discussão, cujo viés político é componente essencial, pode e, ao contrário do que pode ser pensado, deve, em muitas instâncias, fazer parte da prática docente que há de se beneficiar sobremaneira quanto maior for a exposição de profissionais em formação a esse *modus operandi* que tem o potencial de aportar ganhos para professores, alunos e a sociedade, que é de onde emana toda essa problemática, como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mês da consciência negra e reiterando o seu compromisso com a Década Internacional de Afrodescendentes, o sistema ONU Brasil, braço da Organização das Nações Unidas, lançou a campanha *Vidas Negras* com o objetivo de chamar a atenção para os números superlativos da violência contra a juventude negra no Brasil. Traçando um quadro alarmante da letalidade das pessoas negras que só vem aumentando com o tempo, a iniciativa, busca sensibilizar diversos atores da sociedade, entre eles gestores do setor público e privado, operadores do sistema judiciário e participantes de movimentos sociais, para este que é um grave problema da sociedade brasileira cujos impacto e dimensão já tem chamado a atenção de órgãos internacionais da envergadura da ONU.

Algumas das cifras apresentadas pela agência são estarrecedoras e só fazem dar mais relevo à importância que tem discutir a dinâmica das relações étnico-raciais em um país em que:

(...) sete em cada dez pessoas assassinadas são negras. Na faixa etária de 15 a 29 anos, são cinco vidas perdidas para a violência a cada duas horas. De 2005 a 2015, enquanto a taxa de homicídios por 100 mil habitantes teve queda de 12% para os não-negros, entre os negros houve aumento de 18,2%. A letalidade das pessoas negras vem aumentando e isto exige políticas com foco na superação das desigualdades raciais.

Segundo pesquisa realizada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pelo Senado Federal, 56% da população brasileira concorda com a afirmação de que “a morte violenta de um jovem negro choca menos a sociedade do que a morte de um jovem branco”. O dado revela como os brasileiros têm sido indiferentes a um problema que deveria ser de todos. (ONU, 2017)

Esta indiferença é fruto de racismo antinegro e evidencia que os esforços que visam combater, minimizar e erradicar este mal são mais do que necessários. Entre estes esforços, o processo de legitimação de itens de um exame voltado para professores de PLE em formação cuja elaboração já está imbuída do propósito de oportunizar mais entendimento sobre este que é um drama da humanidade junto à comunidade internacional é o que representa este trabalho de pesquisa.

A influência da comunidade internacional, cujos membros tais como brasilianistas e outros interessados em temas ligados ao país são intérpretes privilegiados do Brasil, pode somar forças aos movimentos sociais domésticos de resistência e emancipação de maneira decisiva para a adoção de medidas importantes para a luta diuturna contra o racismo. Neste

sentido, ter profissionais, professores de PLE, não raro o primeiro contato dessa comunidade com o Brasil, melhor informados para a discussão da temática racial seria um grande avanço.

É com este propósito que, a partir de fatos linguísticos de fácil observação no uso informal de português brasileiro, procuramos elaborar itens que podem vir a integrar este instrumento de avaliação, a saber o EPPLE-PLE, a fim de instanciar um debate mais bem qualificado sobre a questão racial que, por sua, vez tem o potencial de alertar tanto professores quanto aprendentes da língua portuguesa em sua variante brasileira para esta problemática.

Para isso, no intuito de informar a discussão acerca dos itens e da necessidade de os propor, de pontuar a necessidade de fazê-lo já no estágio de elaboração destes itens e demonstrar como sua aplicação pode ser aplicada aos processos de ensino e aprendizagem, valemo-nos da ideia de letramento racial (SKERRET, 2011), um desdobramento da teoria racial crítica, do conceito de *washback by design* (MESSICK, 1989) e da teoria sociocultural (1987).

No decorrer da investigação, foi o caso de explicitar os motivos pelos quais cada uma das bases deste tripé teórico se prestam a este processo de legitimação para em seguida proceder à elaboração dos itens cuja redação também está alinhada com o objetivo maior desta empreitada, qual seja o de suscitar o debate para conscientização e o combate ao racismo antinegro por parte de professores de PLE em formação.

Neste particular, cabe fazer a ressalva de que, muito embora seja este o efeito esperado de um exame para professores em formação informado por este cabedal teórico, não existem garantias de que esta sensibilização vá ocorrer na medida em que não há uma relação biunívoca entre instrumento de avaliação e suas consequências. As variáveis são tão complexas e os atores envolvidos tantos que dificilmente afirmar que as boas intenções com que se elabora um exame são suficientes para resultados positivos seria uma asserção pertinente. Entre essas variáveis, está a prática do próprio professor formador cuja formação também pode ser carente de sensibilidade para a abordagem deste tema.

Ainda assim, tão somente a potencialidade que esta proposição tem já justificaria a tentativa de somar esforços a milhares de pessoas, no Brasil e no mundo, que tem como objetivo tratar e curar a sociedade dessa patologia social a que se chama racismo.

LIMITAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS

Apresentadas as bases teóricas que autorizam a sua proposição, e com os itens propostos já elaborados, não foi possível, ainda assim, falar da validação destes itens e tampouco enveredar pelo caminho do que seria discutir o efeito retroativo do que seria um exame informado pela teoria racial crítica porque esta versão do EPPLE-PLE para a qual esperamos contribuir até o momento não foi implementada. Sendo este o caso, sem a implementação do instrumento de avaliação é virtualmente impossível discutir validação e é pelo mesmo motivo que especular sobre o efeito retroativo do EPPLE-PLE seria uma tarefa tão ingrata quanto improdutiva.

É neste sentido que procuramos nos ater ao que estava ao alcance de uma análise que se prestasse ao processo de legitimação apresentando no percurso deste trabalho, o que inclui a discussão acerca de como elaborar estes testes a partir do que já se espera sejam os resultados dessa elaboração. Este estudo, ainda que tangencie questões atinentes aos conceitos de efeito retroativo e validação, versa, sobretudo, sobre *washback by design*, um estágio anterior à análise dos dados gerados pela aplicação do instrumento e da própria implementação deste.

Para falar de validação e efeito retroativo, teríamos de contar com um período maior de estudos na medida em que fazer uma proposta de item fundamentada, legitimar esta proposição, aplicar este instrumento, analisar seus dados e acompanhar o impacto dessa aplicação na prática docente, primeiro de professores formadores e em seguida dos professores de PLE que atuam diretamente com alunos estrangeiros e foram expostos ou ao instrumento em si ou às aulas de professores formadores sob influência do EPPLE-PLE, demanda mais tempo e mais recursos.

Caso em que não seria de todo surpreendente pensar em que, com os primeiros passos deste grande projeto já dados, a saber, proposição, legitimação e elaboração dos itens, esta pesquisa seguiria naturalmente para o estágio que, com os itens devidamente integrados ao EPPLE-PLE, poderíamos aplicar este instrumento.

De posse dos resultados dessa aplicação, seria o caso de estabelecer faixas e critérios de avaliação que levariam em consideração a análise das respostas dos examinandos à luz da teoria racial crítica para, então, discutir sobre o que se esperava fossem suas respostas e o corpo de dados que, de fato, se produziu neste estágio do estudo.

Além disto, poder-se-ia argumentar que o acompanhamento das aulas dos professores formadores expostos ao exame é de vital importância para o que seria o processo de validação de um instrumento de avaliação para professores de PLE em formação informado pela teoria racial crítica. É somente a partir da observação e documentação destas aulas que poderíamos afirmar ou refutar a ideia de que houve o efeito retroativo esperado, ou seja, de que a prática docente destes profissionais foi alterada de maneira a oportunizar um maior entendimento acerca da dinâmica das relações étnico-raciais no Brasil, em particular do racismo antinegro.

É este acompanhamento que nos certificaria, ou não, de que a mediação instanciada pelo artefato simbólico e material que é este exame de proficiência pode se beneficiar da implementação de itens deste instrumento que desde sua elaboração já tem um propósito específico, qual seja o de contribuir para uma maior sensibilização para a questão racial que constitui a historicidade do português brasileiro. Mais do que isso, poderíamos analisar se esta mediação que se produz na prática docente se altera ou se mantém a mesma independentemente das novas circunstâncias nas quais ela se encontra.

Com ainda mais recursos e com ainda mais tempo, o mesmo pode ser dito, aliás, do que seriam os dados provenientes da observação e da documentação das aulas dos professores em formação inicial ou continuada que tivessem sido submetidos à aplicação do exame e puderam contar com professores formadores cuja própria práxis mudou por conta deste instrumento. Qual seria o tratamento dado a essa temática por parte destes profissionais? Eles se sentiriam melhor preparados para lidar com a questão racial em sala de aula? Estas são perguntas que, com certeza, teriam presença confirmada nesta possível nova empreitada.

No caso de serem alcançados todos os efeitos almejados, por último, mas de maneira alguma menos importante, muito pelo contrário, estão os alunos de PLE cujo aprendizado seria impactado por professores mais bem preparados para falar de uma dimensão sociocultural de língua muito reveladora de como se relacionam os membros daquela sociedade de onde essa língua emana. Expostos à discussão de como o racismo antinegro pode marcar muito do cotidiano brasileiro por meio de amostras linguísticas, como esses alunos reagiriam? De que maneira seria possível fazer um paralelo, se possível, com seus próprios países de origem e suas respectivas línguas? Seria este um bom caminho para o despertar de mais solidariedade internacional para este drama da humanidade? Esta solidariedade poderia ajudar a resistir, a combater e a superar este problema? Outras perguntas com presença confirmada para o percurso de um próximo estudo, que esperamos possa ocorrer em breve e encontrar um ambiente mais propício para sua condução e seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. Foreword. In: L. Cheng; Y. Watanabe; A. Curtis (Eds.) *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ARAÚJO, J. P. Dimensões Ocultas da Cultura Brasileira no Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). **Revista SIPLE**. Edição 4, Maio de 2012, Ano 3 – Número 1.

BACHMAN, L. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BRASIL, Decreto nº 528, de 28 de Junho de 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 de junho de 2017.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 16 DE JULHO DE 1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 06 de junho de 2017.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 7.967 DE 18 DE SETEMBRO DE 1945. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De17967.htm>. Acesso em: 06 de junho de 2017.

BRASIL. LEI Nº 1.390, DE 3 DE JULHO DE 1951. Rio de Janeiro, 1951. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1390-3-julho-1951-361802-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 de outubro de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.131. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução do Conselho Nacional de Educação. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2002.

BRASIL, LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 16 de outubro de 2017.

BRASIL, LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm>. Acesso em: 16 de outubro de 2017.

CALABRESE, O. “Introducción” y Capítulo 1: “El gusto y el método”. *La era neobarroca*. 1999.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS. J.C.; SCHIMIDT, R.W. (Orgs.). *Language and Communication*, Harlow: Longman, 1983, p. 2-26.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, 1(1), 1–47, 1981.

CARVALHO, D. S. Elementos para a gramaticalização de nego no português do Brasil. **Acta Semiótica et Linguística**, v. 21, p. 55-72, 2016.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPLE. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, n. 1, p. 63-87, 2014.

CONSOLO, D. A. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In Consolo; D. A.; Teixeira da Silva, V. L. *Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional*. São José do Rio Preto: Editora HN, 2007. p. 165-178.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA; V. L. The TEPOLI test: Construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers’ oral proficiency. Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI. Belo Horizonte: UFMG, 2007. (CD-ROM).

COSERIU, E. *La innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid: MEC, 1987.

EBEL R.L.; FRISBIE, D.A. *Essentials of Educational Measurement*. 5ª ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1991.

FERREIRA, A. J. **Letramento Racial Crítico através de Narrativas Autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa:Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

Geledés Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <><http://www.geledes.org.br/lazaro-ramos-diz-ter-sido-vitima-de-racismo-e-constante-na-vida-do-negro/#gs.g6h4lug>. Acesso em: 24 de outubro de 2016.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira Educação**. v. 2, n. 23, p. 75-85, 2003.

HENNING, G. *A guide to language testing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYMES, D. On communicative competence. In PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

LANTOLF J. P., THORNE S.L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

MESSICK, S. Validity and washback in language testing. **Language Testing**. 13 (3), 241-256, 1996.

MESSICK, S. Validity. In: R. L. LINN (ed.), *Educational measurement*. 3^a ed., New York, American Council on Education e Macmillan, p. 13-103. 1989.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. da M. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, pp. 99-121. 2003.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA P. (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOURA, C. *O racismo como uma ideologia de dominação*. São Paulo: Princípio, número 34, 1994.

MUNANGA, K. Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Cadernos PENESB. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói, Rio de Janeiro. N5. p. 15-23, 2004.

OLLIVEIRA, C. Turistas podem ser escravocratas por um dia em fazenda “sem racismo”. The Intercept. 2017. Disponível em: <<https://theintercept.com/2016/12/06/turistas-podem-ser-escravocratas-por-um-dia-em-fazenda-sem-racismo/>>. Acesso em: 06 de junho de 2017.

ONDA NEGRA. [O nosso desejo é que o seu desejo não nos defina. A nossa história é outra!](http://ondanegra.blogspot.com.br/2014/09/o-nosso-desejo-e-que-o-seu-desejo-nao.html) Disponível em: <<http://ondanegra.blogspot.com.br/2014/09/o-nosso-desejo-e-que-o-seu-desejo-nao.html>>. Acesso em: 23 de outubro de 2017.

ONU. *Vidas Negras: Pelo fim da violência contra a juventude negra no Brasil*. 2017. Disponível: <<https://nacoesunidas.org/vidasnegras/>>. Acesso em: 07 de novembro de 2017.

ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. J. A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.

Página Desconstruindo Conceitos, Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/desconstruindoconceitos/>. Acesso em: 23 de maio de 2017.

POLÍTICA PAUFERRENSE. Prefeita de Janduís encontra animal no telhado e insinua que adversários estão apelando à macumba para tentar atrapalhar sua gestão. Disponível em: <<http://politicapauferrense.blogspot.com.br/2015/11/prefeita-de-janduis-encontra-animal-no.html/>>. Acesso em

RASTIER, F. *Artes y Ciencias del texto*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, 2012.

RIESTRA, D. Las consignas de trabajo en la escuela, um instrumento didático. **Revista Novedades Educativas**. Julho, 2008.

RIESTRA, D. *La enseñanza de las lenguas, los géneros y el papel de la obra literaria*. 4º Encontro Internacional de Interacionismo Sócio-discursivo. Genebra: julho de 2013.

SAVIGNON, S. J. *Communicative competence: theory and classroom practice*. 1ª ed. Reading: Addison-Wesley, 1983.

SAVIGNON, S. J. *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e conseqüências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**. - v. 2 p. 103 – 120, 2011.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e conseqüências sociais da avaliação de desempenho no contexto de línguas. Campinas, SP. Projeto de pós-doutorado, FAPESP, 2007.

SCARAMUCCI, M.V.R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 36, p. 11-22, 2000.

SCHWARCZ, L. K. M. *Nem preto, nem branco muito pelo contrário; cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEVERO, C. G. A açucarada língua portuguesa: lusotropicalismo e lusofonia no século XXI. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 01, p. 85-107, 2015.

SILVA, D. L. A. Letramento racial e avaliação para professores de PLE em formação. Projeto de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto: UNESP (em andamento).

SILVA, G. J.; SOUZA, J. L. Educar para a diversidade étnico-racial e cultural: desafios da educação inclusiva no brasil. **Inter-Ação**, v. 33, n. 1. p. 169-192, 2008.

SKERRETT, A. English teachers' racial literacy knowledge and practice. **Race, Ethnicity and Education**, v. 14, n. 3, p. 313-330, 2011

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WIDDOWSON, H.G. *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

WIDDOWSON, H.G. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

ANEXO

Modelo preliminar dos itens propostos para o EPPLE-PLE

ITEM 1

I -Na oração “Nego são sabe nem como dar instrução pra aluno”, discuta o uso do termo “nego” e dê três exemplos onde esse termo é usado da mesma maneira.

II – Ao observar o texto contido na postagem abaixo, discorra sobre o sentido veiculado por “nego”.



III – Gramaticalmente, qual é a função que “nego” exerce tanto nos exemplos mencionados quanto no texto da mensagem acima? Em sendo possível, como poderíamos substituir essa expressão por outra estratégia que tenha sentido semelhante?

ITEM 2

I – Com relação à expressão “Eu não sou tua(s) nega”, discuta seu uso e diga em que contexto ela é usada.

II – Ao observar o texto contido na postagem abaixo, discorra sobre o sentido veiculado por “nega”.



III – Aponte os motivos pelos quais esta expressão pode cair em desuso.

ITEM 3

I - A que se refere à expressão “Chuta que é macumba”, discuta seu uso e diga em que contexto ela é usada.

II – Que relação existe entre os elementos da figura abaixo e a palavra “macumba”?



III – Que figura de linguagem pode ser observada quando a o termo “macumba” acaba por representar todas as religiões afro-brasileiras? Aponte possíveis causas para este fenômeno.

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, ____/____/____

Assinatura do autor