

A questão racial, o ensino de línguas estrangeiras e a interpretação de conferências no Brasil: percursos e desafios¹

Raquel Masil* e Anelise F.P. Gondar**

1. Introdução

A tradução oral e a mediação linguístico-cultural remontam a tempos imemoriais e integram esforços de estabelecimento de relações interculturais em todos os cantos do mundo. No entanto, a interpretação de conferências, sobretudo em sua modalidade simultânea, viria apenas a se tornar um ofício no cenário internacional a partir do evento que ficou conhecido como “os Julgamentos de Nuremberg” no imediato pós-Segunda Guerra Mundial (BAIGORRI-JALON, 2014; SILVA, 2020).

A interpretação de conferências surgirá no Brasil, segundo Pagura (2010), em meados do século XX, a partir da oferta de serviços de interpretação para grandes eventos internacionais em capitais importantes, a exemplo do Rio de Janeiro. Segundo o autor, a formação de intérpretes na Europa, remontando aos anos de 1940, seria um dos passos para a consolidação da profissão nas décadas subseqüentes, de 1950 e 1960. No Brasil, grupos de intérpretes autodidatas ou com formação no exterior conformarão o nascente mercado da interpretação nas grandes cidades, nas quais a interpretação passa a ser cada vez mais necessária a partir da captação de eventos empresariais e internacionais (PAGURA, 2010, pp. 72-

¹ O presente trabalho é fruto da monografia de conclusão do curso de especialização Formação de Intérpretes de Conferência da PUC-Rio intitulada “Intérprete?? Você?!” Trajetórias individuais e coletivas e a questão racial na interpretação de conferências”, desenvolvida por Raquel Masil e orientada pela profa. Anelise F.P. Gondar.

* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

** Universidade Federal Fluminense.

Submetido em 29/01/2021

Aceito em 12/05/2022

73). Dois importantes cursos de formação de intérpretes são fundados no Brasil em finais da década de 1960 e início da década de 1970: o curso de Letras da PUC-Rio, que ofereceria a habilitação “revisor-tradutor-intérprete” já em 1969 (ARAÚJO, 2018; QUENTAL, 2018), e o curso Alumni, criado em 1970, na cidade de São Paulo.

Se o *debut* da profissão em seu formato institucionalizado parecia, de início, corroborar a ideia difundida desde o princípio do século de que intérpretes dispunham de talento inato para o ofício, em 1978, com a consolidação de escolas de interpretação em várias partes do mundo, até mesmo um dos seus representantes mais ilustres, Jean Herbert, reconhecerá que a interpretação poderia ser aprendida (MACKINTOSH, 1999, p. 67).

Ao longo dos últimos 60 anos, a interpretação de conferências se consolidou como profissão e também encontrou espaço no âmbito científico. Sobretudo a partir dos anos 1960, com o advento dos chamados Estudos da Interpretação, tanto fatores cognitivos e socioafetivos como sociais passaram a pautar pesquisas e artigos².

Considerando a Interpretação como prática social influenciada por questões de poder, raça e gênero, este artigo busca evidenciar a relação entre racismo, educação e mercado de trabalho no Brasil, a exemplo do ofício de intérprete de conferências. A escassez de registros sobre o trabalho de colegas negras e negros como intérpretes de conferências, e mesmo a ausência de colegas negras e negros atuando em eventos multilíngues como intérpretes, serviram de inspiração à argumentação central deste artigo. A observação dessa ausência remete-nos, conforme apresentaremos em seções posteriores, à investigação da trajetória do acesso da população negra à educação escolar como direito. Nosso recorte recai sobre o direito à educação linguística em línguas estrangeiras (LE). Conquanto não haja evidente correlação de causalidade entre políticas (excludentes) de ensino de línguas e a ausência de intérpretes negros no mercado, compreendemos que a falta

² Silva (2020, p. 99-100) salienta que grande parte da produção científica em torno dos “Estudos da Interpretação” tem se dado a partir de grandes centros produtores de conhecimento, como a Europa e os Estados Unidos. Contudo, é possível afirmar que a interpretação de conferências é temática estudada em universidades e centros de pesquisa do Sul Global, como a China e a Coreia do Sul. No mesmo artigo, o autor faz referência aos esforços no contexto brasileiro de avançar discussões atinentes ao campo, identificando-os como ainda incipientes e dependentes de um esforço conjunto entre a academia e profissionais atuantes no mercado (p. 110).



de garantia à educação da população negra, sobretudo no que tange a conhecimentos de línguas estrangeiras, aponta para um contexto mais amplo de exclusões condizente com o racismo estrutural a que Silvio Almeida faz referência.

A premissa deste artigo vê-se referendada na teoria social de Almeida (2019): para o autor, o racismo estrutural é parte da organização econômica e política das sociedades e tem influência sobre amplas esferas sociais, sendo naturalizado para acomodar diversos tipos de desigualdades e violências. O racismo estrutural, portanto, é um dos determinantes importantes para refletirmos sobre a ausência de intérpretes negras e negros na história oficial da interpretação de conferências. Vamos adiante ao afirmar que a profissão nasce com vieses de gênero, raça e posição social, uma vez que, nos anais da história da institucionalização do ofício, temos homens e mulheres brancos/as, tidos como naturalmente aptos ao exercício do multilinguismo a partir das suas origens multiculturais ou mesmo do capital intelectual advindo de sua posição social. A emergência do ofício no contexto brasileiro se dá em larga medida sobre as mesmas bases, reforçando a necessidade da reflexão crítica sobre que grupos, historicamente, puderam ascender ao ofício. Entendemos que a história do escasso acesso da população negra a bens públicos, perpetuada através de mecanismos de racismo estrutural, reforça dois diagnósticos pronunciados em Fonseca (2017, 2018, 2019): por um lado, a escassez de intérpretes orais negros no país e, por outro, as dificuldades que aqueles que abraçaram a profissão enfrentam para se manterem ativos no mercado nacional. As três entrevistas realizadas com intérpretes negras/negros revisitadas aqui apresentam marcas de racismo estrutural e evidenciam políticas educacionais excludentes no tocante à população negra no país.

É importante salientar, no entanto, que ainda que intérpretes negras/negros não figurem nos anais da história documentada da interpretação de conferências, a mediação linguístico-cultural em espaços informais e para os mais variados fins foi amplamente documentada em território latino-americano. Estudos como os de Silva-Reis (2018), entre outros, atestam algo que a experiência eurocêntrica também documentou em espaços ocidentais: a ideia de que, antes da sua institucionalização como

profissão, a atividade de comunicação e tradução intercultural já era amplamente realizada em contextos, inclusive, de assimetrias de poder, como é o caso de sociedades escravagistas. Com isso, sabe-se, no campo dos Estudos da Tradução, que, do século XVI ao século XIX, a população negra ladina escravizada, ou seja, a população negra que tinha proficiência em língua portuguesa, atuou corriqueiramente como intérprete na sociedade colonial brasileira em constituição. Com isso, este texto, inicialmente, apresentará as experiências linguístico-sociais em um Brasil multilíngue; em seguida, tratará diacronicamente das políticas de ensino de línguas estrangeiras no Brasil ao longo da história, mas principalmente durante o século XX, que, associadas à experiência da divisão racial do trabalho brasileiro, configuram exemplos de como a população negra, no pós-abolição, foi excluída ou teve acesso limitado às instituições e a direitos sociais.

O estudo da realidade racial brasileira relativa ao acesso à aprendizagem de idiomas pode nos fornecer uma base sólida para pensar e planejar ações que possam ser tomadas para reparar a falta de domínio de línguas estrangeiras pela população negra e deslocar a responsabilidade pela falta desse domínio “dos ombros” dos indivíduos negros para o próprio Estado. Uma política de reparação direcionada à população negra, na aprendizagem de idiomas estrangeiros, seria benéfica para oferecer melhores condições para pessoas negras disputarem vagas no mercado de trabalho e ampliarem suas possibilidades de trabalhar de forma especializada com línguas estrangeiras, especificamente no mercado de tradução e de interpretação.

2. Um Brasil afro-multilíngue de intérpretes ladinos e de construção de silenciamentos

A constituição da ideia de nação no Brasil esteve historicamente atrelada à forma como as instituições políticas e sociais acolheram os diferentes grupos populacionais que aqui já estavam – a população ameríndia – e os que aqui aportaram, grupos de pessoas escravizadas e grupos de imigrantes. A construção da identidade nacional foi forjada, entre outras formas, através da crescente institucionalização do português. Principalmente no século XIX,

uma série de transformações sociais, políticas e econômicas vieram a delimitar um projeto de nação, uma identidade e uma língua nacional para o atual território brasileiro. O senso de unidade territorial, o sentimento de nacionalidade, o civismo e o patriotismo, além da visão da língua portuguesa como a língua oficial, não faziam parte do cenário do nosso país nos séculos anteriores³. É possível identificar que, ao longo de quatro séculos, houve a necessidade de mediação linguística nas interações cotidianas realizadas entre a multiplicidade de línguas africanas faladas no país e a língua portuguesa.

A pesquisa de Rodrigues (1994, 2000 apud SILVA-REIS, 2018) reproduz testemunhos sobre a atuação de intérpretes negros e negras no Brasil: estes remontariam à época da atuação de mediadores linguísticos africanos que, embarcados nos primeiros tumbeiros⁴, intermediavam a comunicação entre os capitães do navio e os africanos sequestrados⁵. O emprego de pessoas com conhecimento de línguas africanas em interações comunicativas que dependiam do conhecimento dos idiomas africanos teve sua importância durante o período em que o uso de tais línguas ainda era evidente no Brasil.

Foi a partir das primeiras décadas do século XIX que um conjunto de forças marcaram a expansão da língua portuguesa no Brasil. Com a chegada da família real ao Brasil, houve o crescimento da imprensa, a difusão das escolas de primeiras letras, aumento da cultura escrita e a construção do

³ É possível afirmar, segundo Lima (2012), que o Brasil, última nação no ocidente a abolir a escravização negra e o tráfico de africanos, teve como constituinte das suas relações cotidianas até finais do século XIX o multilinguismo. Durante os trezentos anos de tráfico transatlântico, cerca de quatro milhões e meio de africanos foram trazidos forçosamente para o Brasil (LIMA; CARMO, 2014) e trouxeram consigo suas diversas línguas que pertenciam a dois troncos linguísticos: o Afro-asiático e o congo-cordofânio (LIMA; CARMO, 2014). Dentro desses dois troncos linguísticos, coexistiam ramos e famílias linguísticas, como: o ramo cuá (representado por falantes de línguas eve, fon, mahi, como a jeje, mina, ijó e iorubá) e o ramo benuê-congolês (representado por falantes de línguas bantas, como o quicongo e o quimbundo). A língua portuguesa, apesar de pertencer ao grupo racial dominante, sendo a língua do branco (LIMA, 2015), era uma entre as diversas línguas faladas no cotidiano das pessoas negras em nosso território, principalmente a população negra ladina.

⁴ Tumbreiro era a alcunha dada a navios negreiros de pequeno porte, dada a magnitude das mortes de pessoas escravizadas que ali ocorriam. Ver também: <https://www.dicio.com.br/tumbreiro/>, Acesso em 31. out 2021.

⁵ Cabe aqui uma nota de Silva-Reis, que afirma que, como estes mediadores não poderiam desenvolver carreira profissional, o ofício dos intérpretes negras e negros “ladinos, ou seja, que tinham proficiência em língua portuguesa,” terminou por tornar-se “invisível do ponto de vista histórico-socioétnico” (2017, p. 22-23).

Estado nacional, que, junto a uma mobilização sobre o sentido simbólico de ser brasileiro, levaram a língua portuguesa a passar a “ser sentida e usada como brasileira” (LIMA; CARMO, 2014, p. 240-241)⁶.

No fim do século XIX, Nina Rodrigues ainda confirma o uso corrente “da língua nagô (iorubá), ou língua da Costa, na Bahia, tanto por velhos africanos de diferentes nacionalidades quanto por crioulos e mulatos” (LIMA; CARMO, 2014, p. 49). A ascensão do português como língua de alto prestígio social, concomitantemente à diminuição do uso das línguas africanas no Brasil, longe de ter sido um processo natural, foi parte de um projeto de nação que elegeu, sobretudo através de políticas públicas, a língua de Portugal como a única língua a ser prestigiada e preservada em um território multilíngue.

A homogeneização linguística brasileira, que teve vários capítulos ao longo dos últimos séculos, teve efeito deletério sobre o uso de línguas africanas no cotidiano, com efeitos diretos às comunidades afrodescendentes que se estabeleceram no Brasil durante e após o período escravagista. Assim, é possível afirmar que, cinco séculos após o início do povoamento forçado africano, permanecem usadas somente as línguas africanas na linguagem de culto e em duas comunidades quilombolas no Brasil – Cafundó, em São Paulo, e Tabatinga, em Minas Gerais (LIMA; CARMO, 2014) – e mesmo sendo estas as poucas fontes remanescentes da grande diversidade de línguas africanas outrora faladas no Brasil, os seus falantes, tanto os povos de terreiros quanto as comunidades quilombolas, têm sido frequentemente alvo de racismo, intolerância e violações de seus territórios (RIOS, 2019; RANGEL, 2016)⁷. Contudo, é importante destacar que as línguas africanas

⁶ Em uma análise dos anúncios de fuga de indivíduos escravizados publicados em jornais do Rio de Janeiro, entre 1821 e 1870, Ivana Stolze Lima (LIMA; CARMO, 2014, p. 234) informa que, dentre as publicações analisadas, 40% dos indivíduos escravizados eram descritos como tendo um bom domínio do português; em 6% dos casos, a habilidade com o português estava em situação transitória de aprendizagem; e em 17% dos anúncios eram relatados casos em que a dificuldade em falar o português era algo insuperável por africanos. O relato aponta, portanto, para o domínio da língua portuguesa pela população negra escravizada ao longo do século XIX.

⁷ No mundo acadêmico, o tema “racismo linguístico contra a população negra” tem ganhado cada vez mais destaque. Na linguística, podemos destacar a publicação do livro *Raciolinguistics: How Language Shapes Our Ideas About Race* (ALIM; RICKFORD; BALL, 2016), nos Estados Unidos, e de *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*, de Gabriel Nascimento (NASCIMENTO, 2019b), no Brasil, como expressões de um novo direcionamento da linguística ao considerar o modo como o racismo afeta a população negra através da língua. Enquanto ação prática, no Brasil, podemos destacar a iniciativa



sobreviveram ao tempo e à repressão, também, através da influência que essas línguas tiveram sobre o português brasileiro, principalmente o falado. A esse português, influenciado pelas línguas africanas, Lélia Gonzalez (2018), em seu texto "Racismo e sexismo na cultura brasileira", de 1980, dá o nome de *pretuguês*.

Como veremos, a questão racial não só atravessa a relação da população negra com o domínio do português e das línguas africanas como também perpassa a relação dessa população com o aprendizado de línguas europeias estrangeiras. Veremos que a evolução da educação brasileira no tocante ao ensino de línguas estrangeiras fez com que o acesso das populações afrodescendentes a esse conhecimento específico se tornasse, na melhor das hipóteses, residual em relação à educação de maior qualidade, relegada a instituições de elite e cursos particulares. Nosso argumento, portanto, é que o pouco domínio de um idioma estrangeiro pela população negra pode ser considerado um entre os muitos fatores que contribuem para uma baixa participação dessa população no mercado de trabalho especializado de idiomas estrangeiros, como o do ensino, da tradução e da interpretação.

3. Políticas públicas de ensino de línguas, ausência de intérpretes de conferências negras/-os e divisão racial do trabalho: correlações possíveis?

A interpretação de conferências, como dito anteriormente, tem no fim dos conflitos bélicos da Segunda Guerra Mundial a sua origem. Como profissão, ela chega ao Brasil no final da década de quarenta através das conferências pan-americanas financiadas pelo governo dos Estados Unidos. Foi a partir da década de 1970 que o mercado de eventos multilíngues passa a se diversificar, determinando, também, o fim da hegemonia que tinham os intérpretes de conferências do Rio de Janeiro em todo o país (PAGURA, 2010).

inédita do IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, em outubro de 2021, no pleito de medidas compensatórias para povos prejudicados pela repressão linguística praticada pelo Estado desde períodos coloniais. É interessante destacar que a nota técnica do instituto inclui a população afrodescendente como prejudicada linguisticamente por medidas do estado brasileiro.

A configuração do mercado de interpretação de conferências no Brasil aponta para um cenário de disputa de poder, para atuação nesse nicho, entre pessoas que faziam parte das elites socioeconômicas do país. Muitos dos primeiros intérpretes atuantes no Brasil se formaram em cursos no exterior, e muitos dos primeiros intérpretes formados no Brasil se beneficiaram da abertura de cursos universitários para formação de intérpretes a partir da década de 1970 (PUC-Rio, em 1969, e PUCSP, em 1999). A oferta de cursos de interpretação no Brasil não significou, no entanto, uma democratização do acesso à profissão: pode-se dizer que o perfil socioeconômico e racial do corpo discente vem, em larga medida, se mantendo o mesmo. No entanto, ainda que não seja o objetivo deste artigo discutir a questão de gênero, parece relevante notar que diferentemente de outras profissões consideradas de elite, em que os profissionais atuantes são predominantemente homens brancos (ROCHA, 2019), a interpretação de conferência, até os anos 2000, tem sido uma profissão marcadamente feminina (WYLER, 2003). Ao mesmo tempo, percebemos que a interpretação de conferência corrobora as estatísticas de que nas profissões consideradas de elite, como nas engenharias, as mulheres brancas estão presentes em maior número do que os homens negros (ROCHA, 2019).

Como já vínhamos argumentando, acreditamos que a formação do perfil racial dos profissionais que atuam no mercado de interpretação de conferências brasileiro, longe de ser um processo natural, é uma construção histórica erguida, sobretudo, por políticas e estratégias que permitem que determinados bens e recursos continuem sendo acessíveis apenas a grupos muito restritos. Entendemos que o acesso ao ensino de LE no Brasil, especialmente o de qualidade, foi historicamente desenhado para que este se tornasse um recurso de difícil acesso para a grande maioria da população, principalmente para as populações historicamente segregadas, como a afrodescendente. Por isso, acreditamos que observar a relação entre população negra e as políticas públicas de ensino de LE, em nosso país, pode nos contar um pouco sobre a formação do perfil racial e social dos intérpretes de conferências brasileiros. Aqui fazemos a seguinte reflexão em relação às políticas públicas de LE e à população negra no Brasil: quem consegue ter acesso e domínio do mínimo necessário em termos de LE para tentar

trabalhar como uma/um intérprete oral? Quem são os que conseguem ter acesso e domínio de línguas estrangeiras no Brasil?

Segundo Leffa (2016, p. 49), o ensino de línguas estrangeiras (europeias) no Brasil ocorre desde o período colonial, datando da fundação das primeiras escolas pelos jesuítas. No período, anterior e posteriormente à expulsão dos jesuítas do país, o ensino de línguas clássicas – grego e latim – era predominante. O ensino de línguas estrangeiras modernas, ou línguas vivas, começou a ser implementado lentamente no país, primeiramente, com a chegada da Família Real, ao Rio de Janeiro, em 1808; e depois com a criação do Colégio Pedro II, na cidade do Rio, em 1837; mais tarde, o francês, inglês, alemão e italiano passaram a integrar o currículo escolar, em 1855, junto ao grego e o latim, com a reforma Couto Ferraz (VIDOTTI; DORNELLAS, 2017).

Ainda segundo Leffa (2016), foi durante o Brasil Império (1822-1889) que o ensino de línguas estrangeiras começou a entrar em declínio, com a redução progressiva de anos de estudos requeridos para o aprendizado. O ensino de LE durante o período imperial estava centrado no ensino secundário⁸, e essa fase do ensino veio a perder progressivamente seu prestígio ainda durante o século XIX (LEFFA, 2016).

Durante o período da escravização negra no Brasil (1550 - 1888), a educação escolar era inacessível às pessoas escravizadas (ROMÃO; LIMA; SILVEIRA, 1999). Todavia, à população negra liberta foi conferido o direito à educação formal pela “Constituição Imperial de 1824 [que] previu a educação primária gratuita a todos os cidadãos” (SANCHEZ; ALMEIDA, 2016, p. 235). A educação escolar primária pública, durante esse período, era carregada de uma ideia de missão civilizadora e era destinada às pessoas pobres, mestiças e uma parcela de pessoas negras libertas (SANCHEZ; ALMEIDA, 2016).

⁸ Segundo Meneghetti (2012), o ensino secundário ou ginasial era aquele que sucedia o ensino primário. Antes da Reforma Francisco Campos (1931), o secundário tinha apenas um ciclo de cinco anos; depois dessa reforma, o secundário passou a ter dois ciclos – um de cinco anos (o secundário fundamental, com objetivo de formação geral) e outro de dois anos (o curso complementar, com objetivo de preparar os alunos para o ensino superior).



O ensino de línguas esteve por séculos centrado no ensino secundário, que era destinado às elites,⁹ e sendo apenas o ensino primário ofertado à população pobre e negra liberta, pode-se concluir que o ensino público de LE, mesmo durante o século XIX, quando houve certa possibilidade de que crianças mestiças e negras libertas pudessem frequentar o primário, elas não tiveram acesso ao ensino escolar de LE¹⁰. Na verdade, mesmo o ensino primário não era efetivamente garantido à população negra liberta em todo o território brasileiro¹¹.

Na Primeira República (1889-1930), época em que a escravidão já havia sido formalmente abolida (1888), o ensino de línguas estrangeiras segue em declínio no ensino público secundário, a carga horária destinada ao ensino de línguas fica ainda mais reduzida em relação ao período imperial (LEFFA, 2016). Quanto à população negra, com o fim do sistema escravista (1888) não houve planejamento político para que esta população recém liberta fosse integrada ao sistema de trabalho e à ordem social vigente (FERNANDES, 2008):

[A] instrução de negros foi realizada, sobretudo, por meio das escolas criadas pelas próprias associações negras. Aulas públicas oferecidas por instituições religiosas e pelos asilos de órfãos, escolas particulares e escolas de quilombos também contribuíram para esse acesso aos conteúdos escolares. Houve, ainda, a frequência de alunos negros à rede pública de ensino, embora, pela ausência de estatísticas relacionadas a esse pertencimento, não seja possível afirmar a quantidade deles. (PEREIRA, 2007 apud SANCHEZ; ALMEIDA, 2016, p. 240).

Já no início da Era Vargas (1930-1945), com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e a Reforma Francisco Campos (1931), que previam melhorar as condições do ensino secundário, houve mudanças em

⁹ Souza (2000, p. 14) aponta que o ensino secundário, ao longo do século XIX, era baseado em uma cultura geral, para as elites; já o ensino primário era destinado à formação de trabalhadores.

¹⁰ A democratização do ensino médio se deu, principalmente, através da Emenda Constitucional nº 59/2009, que previa que todas as pessoas de 15 a 17 anos deveriam estar matriculadas “em uma das etapas educacionais” até 2016 (SILVA, M. 2020, p. 274).

¹¹ Por exemplo, a reforma da instrução primária de 1837, na província do Rio de Janeiro, proibiu o acesso daqueles “que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres e libertos” à escola (SANCHEZ; ALMEIDA, 2016, p. 236). No século XIX surgiram diversas leis que ora permitiam ora negavam o acesso da população negra liberta e escravizada ao ensino escolar (SANCHEZ; ALMEIDA, 2016).

relação ao ensino de línguas estrangeiras: a carga horária do latim diminui e uma maior ênfase é dada às línguas modernas, além da introdução de um novo tipo de metodologia de ensino de LE nos currículos (LEFFA, 2016). A Reforma Francisco Campos também instituiu o Exame de Admissão ao secundário, onde eram aplicadas provas orais e escritas para aqueles que desejassem ingressar, depois do primário, nessa nova etapa do ensino:

O exame de admissão perdurou oficialmente até 1971, sendo extinto pela Lei 5692/71, sua existência por longos 40 anos foi justificada pela falta de escolas para todos, portanto poucos alcançaram este grau de ensino (MENEGETTI, 2012, p. 10).

Com a instauração do Estado Novo (1937-1946), o Decreto-lei n. 37, de 2 de dezembro de 1937, dissolveu os partidos políticos no Brasil, e assim o primeiro movimento negro brasileiro, que também havia se tornado um partido político, o Frente Negra (1931-37), encerrou suas atividades, que envolviam, entre outras coisas, o incentivo à educação da população negra (SANCHEZ; ALMEIDA, 2016). Segundo Kang (2017), foi durante o regime do Estado Novo, especialmente entre os anos da Segunda Guerra Mundial, que o percentual de matrículas para o primário baixou: “A taxa de matrícula, que era de 54,9 por cento em 1940, diminuiu para 52,1 por cento em 1944, seguida por recuperação marginal em 1945 (52,9 por cento)” (KANG, 2017, p. 4)¹². Sendo o ensino primário aquele ao qual a população negra ainda conseguia ter acesso, pode-se inferir que durante o Estado Novo a população negra esteve ainda menos presente na escola. Enquanto isso, temos que a Reforma Capanema, de 1942, durante o Estado Novo, marcou o “período dourado” do ensino de línguas no Brasil. Para Leffa (2016, p. 56), esta foi a reforma educacional que mais deu atenção ao ensino de LE no ensino secundário brasileiro:

¹² De acordo com Kang (2017), o governo Vargas, altamente centralizador, deu mais atenção ao ensino secundário e ao superior, destinado às elites, do que ao primário, destinado às massas. Embora, desde então, o ensino primário estivesse a cargo dos municípios e estados, o financiamento e planejamento de políticas educacionais eram de responsabilidade do governo federal, que mostrou mais interesse no ensino secundário e superior.

Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway.

Porém, podemos nos perguntar: quem foram os que puderam ler as “églogas de Virgílio” no original durante a reforma Capanema? Os pobres e os negros? Ou apenas as elites que frequentavam o secundário? Como aponta Kang (2017), as políticas educacionais promovidas pelo governo federal, de 1930 até 1964, foram elitistas e não priorizaram as necessidades educacionais das massas através de investimentos e planejamento de políticas que poderiam ter sido direcionadas ao ensino primário.

No entanto, o começo do fim dos “anos dourados” das LE no ensino secundário público se dá em 1961 (LEFFA, 2016, p. 58), quando o ensino de idiomas deixa de ser obrigatório e passa a ser optativo, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), durante o Governo João Goulart:

Além de desobrigar o Estado a oferecer ensino de língua estrangeira, a LDB de 1961 deixou a responsabilidade do ensino de idiomas para os estados e não prescrevia qual método deveria ser privilegiado no ensino de LEs. (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 261)

É interessante notar que o fim da obrigatoriedade do ensino de LE nas escolas públicas, em 1961, coincidiu com a chegada do mercado de franquias ao Brasil, nos anos 1960, sendo as escolas de idiomas CCAA e Yázigi as primeiras marcas a se expandirem nesse sistema no país (CHERTO et al., 2006 apud MATTOS, 2010, p. 33).

Pouco depois de o ensino de LE se tornar optativo nas escolas públicas, o acesso aos níveis mais altos do ensino básico tornou-se mais democrático. Revogadas as disposições da LDB de 1961 dedicadas à reestruturação do ensino primário e médio, coube à Lei 5.692/71 estruturar a educação básica em primeiro grau (correspondente ao Ensino Fundamental) e segundo grau (hoje Ensino Médio). A lei de 1971, entre outras coisas, foi responsável por alterar a obrigatoriedade do exame de admissão para o

segundo grau (ensino médio), tornando esse nível de ensino mais acessível para a população carente.

No entanto, o ensino de LE somente voltou a ser obrigatório nos currículos a partir da LDB de 1996, quando, finalmente, se tornou obrigatória a oferta de, ao menos, uma LE para os alunos da educação básica a partir da 5ª série (atual sexto ano) (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 261). De 1961 a 1996, foram trinta e cinco anos em que o ensino de LE não foi obrigatório nas escolas públicas, prejudicando aqueles que dependiam exclusivamente deste para estar em contato com idiomas estrangeiros:

As classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento e habilidades de uso correspondentes. (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 261).

Logo, é perceptível que, ao longo da nossa história, incidiram sobre o ensino público políticas seletivas de ensino de LE (favorecendo o secundário e os que possuíam acesso a ele) e descontínuas (por variação de carga horária e oferecimento optativo de LE nas escolas públicas em certos períodos). Diante do pano de fundo da existência de um racismo estrutural que, na prática, vem historicamente impedindo que cidadãos afrodescendentes tenham na escola pública um meio de mobilidade social vertical (HÉRNANDEZ, 2017, p. 80), é possível afirmar que o desenho das políticas de ensino de LE no Brasil em específico pode ser considerado um dos grandes responsáveis pelo contato deficitário da população negra com o ensino de LE. Tendo sido alijada por mais de trezentos anos do acesso à educação formal, a população negra se vê, no século XX, diante de um acesso muito limitado à escola quando mais precisou dela. Mesmo quando o acesso lhe foi garantido, as políticas governamentais de ensino não privilegiaram até o final do século XX, por exemplo, o ensino de LE para as camadas mais empobrecidas da sociedade. E mesmo quando o ensino de LE se tornou obrigatório, ao final do século passado, nas escolas públicas, sua qualidade

se mostrou muito aquém daquela descrita por Leffa (2016) até o ano de 1961, quando eram as elites que aprendiam LE nos bancos das escolas públicas¹³.

O domínio de um idioma estrangeiro, no Brasil, se mostra um marcador de diferenças sociais, devido, entre outros motivos, à falta de políticas públicas eficientes para o ensino universal de línguas estrangeiras. O alcance de um bom nível de proficiência em idiomas estrangeiros, em geral, é atribuído a certos grupos que podem custear aulas em cursos privados de idiomas ou pagar por aulas particulares. Não somente arcar com a aprendizagem eficiente de um idioma estrangeiro se tornou inviável economicamente para a maior parte dos brasileiros, como também simbólica e socialmente esse domínio pode ser entendido como um luxo.

Há o reconhecimento por parte de diferentes agentes (professores, especialistas e governos) de que o ensino de língua inglesa, por exemplo, na educação básica, em escolas públicas e privadas, tem se mostrado ineficaz na promoção de um bom nível de proficiência entre seus alunos (BRITISH COUNCIL, 2014).

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Data Popular, em uma pesquisa para o British Council (2014), 5,1% da população brasileira declara ter algum conhecimento da língua inglesa. Em um recorte de classe social, entre a população de classe alta, que fala inglês, a taxa é de 9,9%; entre a população de classe média, essa taxa cai para 3,4% (BRITISH COUNCIL, 2014). Embora exista representação negra tanto nas classes médias quanto nas altas, a maior parte da população negra concentra-se na base da

¹³ Considerando os efeitos do racismo estrutural sobre a educação, em particular sobre o ensino de línguas estrangeiras, demos destaque às políticas e leis que colaboraram para dificultar o contato e o possível domínio de um idioma estrangeiro por parte da população negra brasileira. Porém, além das políticas elitistas de educação, o racismo se faz sentir de outras formas no acesso à escola e a aprendizagem de LE pelos alunos negros. A escola, enquanto instituição social, pode ser vista como uma das grandes responsáveis pela reprodução e perpetuação do racismo presente na sociedade. As políticas e práticas higienistas discriminatórias, entre 1917 e 1945; os currículos e materiais didáticos que naturalizam a mestiçagem e estereótipos negros; os frequentes ataques que os alunos negros recebem de seus colegas brancos e dos pais destes; e o tratamento inferior dado pelos professores aos alunos negros (HERNÁNDEZ, 2017) são algumas das marcas e práticas que caracterizam a escola brasileira. Quando pensamos em ensino de LE no Brasil, o personagem Filadelfo, em “O negro que falava inglês”, de Uraniano Mota, se mostra um retrato fiel das inúmeras barreiras que a maioria das pessoas negras precisam ultrapassar para ter acesso e falar idiomas estrangeiros no Brasil. A comum surpresa e desconfiança que muitos brasileiros sentem ao se depararem com compatriotas negros falantes de idiomas estrangeiros, algo também relatado por Gabriel Nascimento (2019a), são importantes indicadores do nível de exclusão que a população negra sofre em relação à possibilidade de aprender um idioma estrangeiro e, ainda mais difícil, de conseguir trabalhar com esse idioma no Brasil.

hierarquia social. Segundo dados da pesquisa Síntese de Indicadores Sociais, do IBGE (2020), dos 56,3% dos brasileiros que se declararam negros (pardos e pretos), em 2019, mais de 70% destes vivem abaixo da linha de pobreza, utilizada como parâmetro na pesquisa. Logo, o aprendizado de uma língua estrangeira pela população negra, por meio de aulas em cursos de idiomas ou particulares, não é algo tangível ainda para grande parte dessa população, para a qual há outras necessidades básicas mais urgentes a serem atendidas. Porém, se para as classes dominantes brasileiras a educação é encarada como um meio de manutenção da condição de classe, para a classe média (acrescentaria “e para as classes baixas”) a educação tem um valor simbólico de possibilidade de entrada no mercado de trabalho e ascensão social para o indivíduo e sua família (BRITISH COUNCIL, 2014, p. 11). E sendo, atualmente, a língua inglesa considerada socialmente “um instrumento para a entrada ou sobrevivência no mundo do trabalho globalizado” (ROSA, 2003, p. 55), a aprendizagem eficaz desse idioma poderia ser uma via de mobilidade social para grupos historicamente marginalizados, como a população negra brasileira.

Políticas universais eficientes de ensino de línguas poderiam ser um caminho de inclusão da população afrodescendente no mundo dos falantes de idiomas estrangeiros, porém um estudo comparativo realizado em 2017 sobre o ensino de língua inglesa na América Latina (CRONQUIST; FISZBEIN, 2017) informa que, dos dez indicadores que mostram avanços na implementação de políticas para o ensino de inglês em dez países latino-americanos, o Brasil atende com êxito apenas um desses indicadores, que se refere ao país ter legislação recente que torna obrigatório o ensino de inglês em escolas de ensino básico. Quanto aos nossos países vizinhos, estes atendem com êxito o seguinte número de indicadores: o Chile atende com êxito a todos os dez indicadores de implementação de políticas públicas para o ensino de língua inglesa; Colômbia, Equador e México, oito deles; Costa Rica, sete; Peru e Uruguai, seis; Panamá, três; e Argentina, como o Brasil, apenas um. Como se pode perceber, o Brasil se encontra distante da implementação eficiente de políticas públicas para o ensino de língua inglesa em muitos quesitos, se comparado aos nossos vizinhos latino-americanos apontados pelo estudo acima.

A aprendizagem eficaz de idiomas, pelo que revelam as informações expostas anteriormente, foi projetada para ser um serviço para as classes altas no Brasil, o que exclui grande parte da população negra de alcançar o domínio de ao menos uma LE. Essa configuração, presente desde o Brasil colônia, parece ser a grande responsável pelo desenho do atual perfil racial, social e econômico predominante entre os falantes de LE no Brasil, provavelmente afetando a possibilidade de que um número razoável de pessoas negras possa disputar uma posição no mercado de trabalho utilizando idiomas estrangeiros de forma especializada, em áreas, por exemplo, como a tradução e a interpretação. Embora a educação possa ter grande parcela de responsabilidade pelo baixo número de profissionais negros disputando um espaço na área de interpretação de conferências, o acesso à educação formal não deve ser apontado como a única causa por trás da desigualdade racial na área. Como aponta Marcelo Medeiros no prefácio do livro “O negro no mundo dos ricos”,

[...] nas formações profissionais de elite, os gargalos de entrada são tão severos que a presença de negros é muito baixa. Muita igualdade se ganharia se a entrada nesses níveis educacionais fosse maior, mas isso tampouco seria uma panaceia. (ROCHA, 2019, p. 13)

Os breves excertos de relatos de intérpretes negros a serem discutidos na próxima seção evidenciarão a influência de outros fatores, além da educação, na entrada e permanência de profissionais negros na área. Por enquanto, podemos concluir que se fazem necessários à expansão e ao aprofundamento de um debate público sobre a exclusão histórica da população negra ao acesso à aprendizagem de LE, para que surjam ideias para a confecção de políticas públicas compensatórias para esse grupo racial, em particular, em relação ao ensino de idiomas.

Como vimos durante a reflexão sobre políticas públicas de LE, a escola brasileira é historicamente marcada pela diferença entre o ensino ofertado aos que executarão trabalhos ditos intelectuais e aos que executarão trabalhos “braçais”. A educação escolar acaba por marcar e naturalizar posições no mercado de trabalho para diferentes grupos populacionais. No

entanto, no que se refere ao acesso à educação formal (de qualidade) e à divisão de trabalho, a ideologia da meritocracia ainda cumpre o papel de justificar a segregação racial no Brasil. Como aponta Machado (2011), a meritocracia se aproxima da “tão conhecida ‘Lei do mais forte’”. Firma-se nesses ditames e descreve uma realidade na qual são mais bem-sucedidos os indivíduos dotados de melhores características ou aptidões, enfim, os mais bem qualificados de acordo com cada contexto (p. 61).”

Logo, pode parecer natural para muitas pessoas no Brasil que aqueles que desenvolvem trabalhos manuais, que exigem força, sejam desproporcionalmente menos remunerados do que aqueles que fazem trabalhos ditos “intelectuais” ou “qualificados”; e que grupos raciais ocupem majoritariamente extremos diferentes do mercado de trabalho brasileiro, em relação à renda e condições de trabalho. Porém, como toda ideologia, os ideários de meritocracia e de superioridade racial branca são naturalizados ao ponto de seguirmos, como sociedade, reproduzindo modelos escravistas de divisão racial do trabalho e, ainda assim, termos a tendência de “normalizar” esta situação, como coloca Almeida (2019, p. 63):

O que nos leva – ainda que negros e brancos não racistas – a “normalizar” que pessoas negras sejam a grande maioria em trabalhos precários e insalubres, presídios e morando sob marquises e em calçadas? Por que nos causa a impressão de que as coisas estão fora do “lugar” ou “invertidas” quando avistamos um morador de rua branco, loiro e de olhos azuis ou nos deparamos com um médico negro?

O primeiro recenseamento realizado pelo país, em 1872, então chamado “Império do Brasil”, traz no quesito “profissões”, relacionadas a cada província (estado), informações sobre as profissões desempenhadas pela mão de obra livre e escravizada (IBGE, 1872). Embora a cor dos indivíduos livres e escravizados não fosse especificada, a cor branca constituía a maior parte da mão de obra livre e se concentrava nas profissões liberais (religiosos, juristas, professores, médicos etc); enquanto a mão de obra escravizada se concentrava nas profissões manuais, mecânicas, de serviço doméstico e agrícola (MARIANI et al., 2017; IBGE, 1872). As atividades laborais mais desenvolvidas pela população negra escravizada

exigiam o emprego de força, e as profissões ocupadas pela população branca exigiam “instrução”¹⁴.

Tomando os dados da Síntese de indicadores do IBGE de 2020 como referência, se nota que não somente os grupos negros e brancos desempenham, atualmente, funções semelhantes às que ocupavam no período pré-abolição (1888), como também as profissões ocupadas por brancos recebem, atualmente, remuneração muito acima da média das profissões ocupadas por negros. Ao pensar a formatação racial do mercado de trabalho de intérpretes de conferências, em que tem sido relatado um número baixo de intérpretes negros atuantes (FONSECA, 2017, p. 351), pode-se assumir que esse mercado segue o padrão nacional para ocupações “qualificadas”, com rendimento acima da média, onde está concentrada a população de raça ou cor branca do país.

Segundo o professor Hélio Santos (2001), a população negra sofre frequentemente três tipos de discriminação racial negativa no mercado de trabalho: a ocupacional, que coloca em dúvida a capacidade dos profissionais negros em ocupar funções bem remuneradas e mais valorizadas; a salarial, em que profissionais negros tendem a receber salário menor do que profissionais brancos em funções similares; e a discriminação baseada na imagem, que envolve o preconceito contra os traços físicos dos profissionais negros.

A manutenção de ideologias que sustentam a divisão desproporcional de riqueza no país e que “normalizam” que pessoas de raças diferentes ocupem majoritariamente postos de trabalho precários ou de prestígio social pode ser lida como um sinal de que a abolição da escravidão não está completa e que o projeto de supremacia branca,

¹⁴ Para observar se houve, no século XXI, mudanças no perfil racial do mercado de trabalho brasileiro, em relação à divisão do trabalho registrada no século XIX, podemos tomar a Síntese de indicadores do IBGE, de 2020, como parâmetro: “[...] a comparação por atividades econômicas revela uma característica importante na segmentação das ocupações e a persistência, ainda hoje, da segregação racial no mercado de trabalho. A presença dos pretos ou pardos é mais acentuada nas atividades de Agropecuária (62,7%), na Construção (65,2%) e nos Serviços domésticos (66,6%), atividades que possuam rendimentos inferiores à média em 2019 (Tabela 4). Já as categorias Informação, financeira e outras atividades profissionais, e Administração pública, educação, saúde e serviços sociais, cujos rendimentos médios foram bastante superiores à média, representam os agrupamentos de atividades que contavam com a maior participação de pessoas ocupadas de cor ou raça branca” (IBGE, 2020, p. 32).



instalado com a colonização deste território, se encontra em curso no país. Por isso, como propunham a Frente Negra Brasileira, nosso primeiro movimento negro, na geração de 1930, e o Teatro Experimental do Negro, na geração de 1950, precisamos lutar por uma segunda abolição no Brasil (GUIMARÃES, 2001; DOMINGUES, 2007; FERNANDES, 2008).

3.1. Os desafios raciais na carreira das/os intérpretes de conferências negras/os no século XXI

Na área de interpretação de conferências, onde a população negra encontra-se ainda sub-representada, o tema da desigualdade racial veio formalmente à tona em 2017, quando a revista *Translatio*, em junho de 2017, publicou a primeira de uma série de entrevistas com intérpretes negros, realizadas por Luciana Carvalho Fonseca, professora do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, com Amaury Castro, Shanta Walker e Rane Souza. Com base nos registros escritos disponíveis, começamos a observar, na segunda década do século XXI, o início do rompimento do silêncio de quase setenta anos, desde a chegada da interpretação de conferências no Brasil (PAGURA, 2010), sobre a escassa presença de intérpretes negros e, também, sobre as dificuldades que esses profissionais enfrentam em relação ao racismo e à discriminação racial no mercado de interpretação brasileiro.

Em 2018, a intérprete e tradutora negra Rane Souza, que já tinha um perfil político ativo nas redes sociais, foi convidada a palestrar no IX Congresso Internacional da Abrates, no Rio de Janeiro, onde abordou questões específicas relativas ao racismo institucional na área da tradução e interpretação de conferências. No mesmo ano, Rane Souza idealizou o programa Abrates Afro, em parceria com a ABRATES e o Instituto Maria João Aleixo (IMJA), para enfrentar o problema da falta de diversidade racial na área da tradução e interpretação de conferências. Embora a idealizadora já não faça mais parte desse programa, e este tenha se focado quase exclusivamente na formação de tradutores negros até o momento (SOUZA, 2020), a iniciativa foi pioneira em trazer o problema da desigualdade racial para ser discutida e enfrentada no seio da associação de intérpretes e tradutores brasileira.

Assim, a publicação da série de entrevistas com intérpretes negros (FONSECA, 2017, 2018, 2019), o lançamento do programa Abrates Afro, em 2018, e o ativismo constante da intérprete e tradutora Rane Souza, em prol da diversidade racial na área da interpretação, formam um cenário que rompe o silêncio público institucional sobre a questão racial no mercado de trabalho dos intérpretes de conferências.

Nesse cenário de reivindicações por maior participação negra no mercado de interpretação, analisaremos brevemente, através das entrevistas concedidas por intérpretes negros à Luciana Fonseca, as dificuldades encontradas para se manterem ativos no mercado de interpretação.

3.1.1. Dos cursos de formação ao mercado de trabalho

O mercado de trabalho dos intérpretes brasileiros é marcado pela grande presença de profissionais autônomos (mercado *freelance*), que trabalham ou não por intermédio de agências e empresas de interpretação (PAGURA, 2010). Em geral, nesse mercado, não há um vínculo empregatício institucional permanente entre contratantes e contratados. Por isso, não é tão simples analisar a questão da discriminação institucional dentro do mercado de interpretação de conferências. A entrada de alunos e profissionais negros em programas de formação e associações de intérpretes seria uma forma de detectar institucionalmente a entrada e presença de intérpretes negros nesse mercado. Aí reside a importância da obtenção de dados, com recorte racial, em programas de formação e em sindicatos/associações de intérpretes. Por enquanto, são os relatos de professores e intérpretes que atuam há mais tempo nessa área que fornecem dados sobre a presença de profissionais negros neste campo. Sobre a baixa quantidade de alunos ou colegas de trabalho negros, Fonseca (2017, p. 351) relata o seguinte:

Trabalho como intérprete faz quase vinte anos. Nesse período todo, fui companheira de cabine de apenas uma colega que se autodeclara negra. Também sou professora de interpretação e, ao longo de toda minha carreira, não devo ter tido dez alunos negros. Atualmente, tenho uma turma com duas mulheres negras. Em quinze anos, é a primeira vez que isso acontece.

Esse relato indica que existe um baixo número de alunos negros que ingressam nos cursos de formação de intérpretes, porém essa representatividade negra se revela ainda menor quando comparada ao número de profissionais negros que se mantêm atuantes como intérpretes.

A quebra do silêncio sobre a quantidade de intérpretes negros se formando e se mantendo no mercado de trabalho traz um dado importante para as atuais discussões sobre racismo, pois mostra que o racismo atua em diferentes níveis. Enquanto há uma estrutura social que impede que possíveis alunos negros acessem os cursos de formação de intérpretes, há também fatores que fazem com que os poucos negros e negras que consigam acessar e se formar enfrentem dificuldades em se manter neste mercado.

3.1.2. Racismo estrutural: privilégios e exclusões

O racismo estrutural sistematicamente dificulta ou impossibilita à população negra o acesso a direitos básicos, como o direito à educação de qualidade, e às realizações consideradas privilégios no Brasil, como ter residido no exterior, possuir uma biblioteca pessoal, falar idiomas estrangeiros com a família etc. Conforme já mencionado, o acesso à educação, principalmente à de qualidade, é um dos grandes problemas enfrentados pela população negra brasileira. Algumas áreas profissionais se mostram especialmente “desafiantes” ao ingresso e permanência de pessoas negras.

Como aponta Rocha (2019), a educação é um dos fatores associados à concentração de renda; certas áreas educacionais se mostram de acesso mais restrito, quase exclusivo, para certos grupos populacionais. Determinadas ocupações concentram grupos com alto poder aquisitivo, e estes são identificados como herdeiros de *patrimônio intergeracional* material e imaterial, pois “a herança imaterial” também tem relevância “sob a forma de habilidades e de recursos sociais estratégicos” (ROCHA, 2019, p. 114). Além disso, as redes de contato a que certos indivíduos têm acesso também se mostram um importante tipo de recurso social. Dependendo do meio em que as pessoas convivam, as redes de contato, onde circulam informações e fluxos de influência, também são consideradas um importante fator que vai favorecer ou não a entrada e permanência de indivíduos em profissões de acesso restrito como advocacia e medicina (ROCHA, 2019). A interpretação

de conferências, que desde seu estabelecimento no Brasil tem um mercado competitivo entre pessoas das classes altas, pode se mostrar desfavorável a absorver pessoas que, dentro de suas famílias, não sejam herdeiras de privilégios materiais ou imateriais e que, em seus meios sociais, não tenham acesso às redes estratégicas de contato profissional. Em relação ao acesso a certos recursos sociais estratégicos, Rane fez o seguinte relato sobre o “jogo do privilégio” que realizou durante o Congresso da Abrates de 2018:

Uma das barreiras que os negros enfrentam é de fato a falta de acesso. Falta de acesso às coisas básicas em muitos casos. Para evidenciar as barreiras, na minha fala na Abrates, fiz o jogo do privilégio antes de apresentar os números, pois os números são frios [...]. Dos 20 comandos, 10 seriam para dar um passo à frente [acesso privilegiado] e 10 um passo atrás [falta de privilégio] [...] Durante o jogo, uma colega do Rio, neta de político, dos 10 comandos de um passo à frente, [ela] deu 10; e dos 10 comandos de um passo atrás, não deu nenhum. Entre os comandos estavam: se você cresceu numa casa com uma biblioteca com mais de 50 livros, dê um passo à frente; se você cresceu em uma casa de um cômodo, dê um passo atrás; se você ganhou viagens ou intercâmbios de presente da sua família, dê um passo à frente. Neste último, todos os voluntários brancos deram um passo à frente. (FONSECA, 2019, p. 217)

Desse modo, percebe-se que, embora o acesso ao ensino de LE de qualidade se mostre uma necessidade para a entrada no mercado de conferências, a permanência de profissionais em certas áreas, no caso a interpretação de conferências, é facilitada por outros fatores, como a herança de patrimônios materiais e imateriais e a conexão com redes de contato estratégicas, que os colocam em grande vantagem em relação àqueles que não têm acesso a privilégios similares.

3.1.3. Discriminação institucional: “O dinheiro não embranquece”

Enquanto o racismo estrutural dificulta ao máximo o acesso da população afrodescendente até mesmo a direitos básicos, a discriminação institucional, por sua vez, impede que negros e negras que obtêm qualificação profissional e até os que nasceram em famílias de classe alta desfrutem dos mesmos direitos que seus colegas brancos, ou que se mantenham ativos em determinados mercados de trabalho apenas por causa de sua cor/raça. Os

intérpretes negros que nasceram em contextos sociais e familiares que lhes proporcionaram certas vantagens para estar no mercado de interpretação (como é o caso dos outros dois intérpretes entrevistados, Amaury e Shanta), eles, também, enfrentam outro tipo de adversidade comum a toda população negra brasileira – a discriminação institucional.

Segundo Rocha (2019), ao contrário do que se acredita, quanto mais alto uma pessoa negra chegar na escala social, maior será a discriminação que ela sofrerá nos espaços de poder em que circula. O sociólogo rejeita a ideia disseminada de que o poder aquisitivo “embranquece” as pessoas no Brasil. A tese dele é de que, quando uma pessoa negra executa trabalhos considerados subalternos, a sociedade considera que essa pessoa está ocupando “um papel esperado” para pessoas negras dentro das estruturas sociais. Quando uma pessoa negra está em papéis de liderança ou desenvolvendo trabalhos de alta qualificação, em geral, isso gera estranhamento e rejeição, pois foi reforçado, no imaginário social brasileiro, por meio de estereótipos e de ideologias, que o lugar do negro é “na pobreza” e “executando trabalhos manuais”.

O intérprete Amaury de Castro relata a seguinte situação pela qual passou no ambiente de trabalho:

A interpretação era às oito e, lógico, eu com medo de chegar tarde, cheguei com mala e tudo às sete horas da manhã. Uma moça que era organizadora do evento, quando me viu entrando, simplesmente me atravessou na porta, me olhou de cima pra baixo e falou: “Pois não?”. Eu respondi: “Ah, bom dia eu vou trabalhar nesse evento, nessa sala”. “Como assim trabalhar? Este aqui é um evento particular”. Eu respondi: “Pois é, eu sou um dos intérpretes simultâneos, eu sou um dos intérpretes de espanhol”. Ela deu um passo pra trás, me olhou de cima pra baixo e disse assim: “Intérprete?! Você?!” (FONSECA, 2018, p. 359)

O relato de Amaury mostra que, aos olhos da organizadora do evento, era inconcebível a ideia de que uma pessoa negra pudesse trabalhar como intérprete em um evento dentro de um hotel. Já este outro relato, agora da intérprete Shanta Walker, traz informações comparativas sobre a discriminação racial nos ambientes em que ela circula, fora e dentro da profissão:

[...] Mas não sinto que tenha sido mais discriminada como intérprete do que noutras situações da minha vida. Posso ir a um evento num hotel de luxo e as pessoas podem não imaginar que eu seja a intérprete, mas causo a mesma estranheza ao caminhar perto da minha casa, num bairro bacana. (FONSECA, 2017, p. 7-8, tradução nossa)

Shanta diz não perceber a diferença entre a discriminação que sofre dentro de um hotel de luxo ou ao andar nas ruas de seu bairro “bacana”, o que aponta para o fato de que as redes hoteleiras e as empresas organizadoras de eventos ainda reproduzem o mesmo racismo presente na sociedade. Isso nos remete ao que Almeida (2019, p. 48) discute:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratam de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade.

A relação entre classe social e raça é outra questão que pode estar expressa na percepção de Shanta de que o racismo presente em toda sociedade não é diferente daquele presente nas ruas de seu bairro, pois, para ela, tanto nos locais de trabalho quanto no bairro onde mora ela sofre formas similares de racismo. Dessa percepção de Shanta, pode-se inferir que os dois espaços, comparados por ela, são de alto estrato social. Algumas pesquisas (RIOS NETO; RIANI, 2007; FRANÇA, 2010) apontam que a segregação residencial, no Brasil, por exemplo, tem como motivo, além do fator socioeconômico, também o fator racial. Pois há pessoas negras pertencentes às classes altas que, muitas vezes, habitam bairros populares devido à autosegregação ligada ao racismo presente nos bairros de estratos sociais mais elevados. Por isso, pode-se pensar que se habitasse um bairro popular, periférico ou uma favela, onde, entre outros fatores, o número de habitantes negros é maior, talvez Shanta conseguisse notar a diferença de tratamento dispensado a ela por moradores de tais locais em comparação com a hostilidade racial comum a locais de alto prestígio social, como hotéis de luxo. No entanto, esse relato de Shanta mostra que a ascensão econômica e/ou acadêmica de pessoas negras não lhes garante desfrutar plenamente dos

mesmos privilégios que os brancos em posição similar, nem no local de trabalho nem fora dele. Logo, a discriminação gerada pelo racismo contra pessoas negras que ocupam lugares de poder acaba por limitá-las ou excluí-las de tais espaços.

4. Considerações finais

Partindo do pressuposto de que o racismo estrutural e o institucional sirvam de condição de possibilidade para que as políticas de línguas estrangeiras tenham sido desenhadas e implementadas no Brasil da forma como historicamente foram e que, assim, contribuíssem de forma significativa para a exclusão da população negra da possibilidade de aprendizado e de trabalho especializado com essas línguas, argumentamos que a escassez de intérpretes negros e negras no Brasil deveu-se e deve-se hoje ainda à perpetuação de exclusões engendradas pelo racismo estrutural e institucional, manifestada, dentre outras formas, por meio da ausência de políticas públicas que primem pelo acesso à educação de qualidade em línguas estrangeiras. Ainda que a interpretação oral seja parte integrante da trajetória e história da população negra no Brasil, dada a participação dessa população nas atividades de mediação entre línguas africanas e o português por três séculos (séc. XVI-XIX), a ausência e a falta de voz dessa população na interpretação oral durante o século XX remete-nos à história da alienação e do silenciamento impostos à população negra sobre seus direitos como população, junto à interdição ao acesso dessa população às instituições sociais durante o século passado. No entanto, no início do século XXI, o silêncio sobre a ausência ou baixa participação da população negra na área de interpretação de conferências está sendo evidenciado, questionado e rompido.

Vimos que o sistema de educação e as políticas de línguas, no Brasil, foram desenhadas para que a população pobre (na qual a população negra é a maioria) não fosse contemplada com o direito a aprender uma língua estrangeira. No entanto, mesmo as pessoas negras que conseguiram aprender ao menos uma língua estrangeira e se especializaram para trabalhar com ela, como intérpretes de conferências, no caso, ainda são desrespeitadas por serem negras e ocuparem tal posição no mercado de

trabalho brasileiro. O direito da população negra a trabalhar em qualquer área lícita está garantido na lei, porém socialmente, pelo que foi relatado nas entrevistas com intérpretes negras e negros, as pessoas negras ainda são coibidas de exercerem livremente esta profissão em espaços designados às pessoas de alto estrato social, quer dizer, áreas destinadas às pessoas brancas de alto poder econômico. Nota-se, através dos relatos, tanto dos entrevistados quanto da entrevistadora, que a discriminação presente na sociedade não difere daquela que se perpetua nos ambientes de trabalho de intérpretes, o que evidencia a necessidade de adoção de medidas institucionais para o combate ao racismo e à discriminação racial entre as entidades e organizações que participam do mercado de interpretação, posto que, embora o racismo seja estrutural, cada instituição precisa fazer a parte que lhe cabe na luta antirracista.

Dentro de diversas áreas de estudos, mercados de trabalho e diferentes instituições, atualmente, podemos “ouvir um chamado” da população negra para que haja engajamento da sociedade como um todo, principalmente das pessoas em posições de poder dentro das instituições, para subverterem, através de práticas antirracistas, as práticas que subalternizam historicamente a população negra que há séculos luta pelo direito de que os afrodescendentes sejam respeitados como cidadãos brasileiros plenos. A participação integral da população negra nos espaços de poder não beneficia apenas essa população e não deveria ser entendido como um gesto de “caridade” dos mais favorecidos para com esta, já que a justiça racial faz parte do processo de construção de uma democracia legítima no país, onde todos os grupos deveriam estar justamente representados em espaços de poder e em processos decisórios. Nesse sentido, a luta antirracista deveria permear todos os espaços de trabalho, evidenciando ser mais um desafio ao campo da interpretação no Brasil.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARAUJO, Denise V. Breve panorama histórico da formação de intérpretes no mundo e no Brasil e a influência da AIIC. **Tradução em Revista**, 24, p. 1-24, 2018.

BAIGORRI-JALÓN, Jesus. **From Paris to Nuremberg: The birth of conference interpreting**. Amsterdam: John Benjamins: 2014.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/pesquisas-infograficos>>. Acesso em: 4 jun. 2021.

CRONQUIST, Kathryn; FISZBEIN, Ariel. El aprendizaje del inglés en América Latina. [S.l.]. **El Diálogo**, 2017. Disponível em: <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/aprendizaje-del-ingles-america-latina>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DIXON, Robert M. W. **The rise and fall of languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 06 abr. 2021.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes** (No limiar de uma nova era) - v. 2. São Paulo: Globo, 2008.

FONSECA, Luciana Carvalho. Ser intérprete e negro no Brasil e na Venezuela: entrevista com Amaury Williams de Castro. **Translatio**, [S. l.], 1(13), p. 348-369, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/73309/42053>>. Acesso em: 17 maio 2021.

FONSECA, Luciana Carvalho. Being a black woman conference interpreter in Brazil: an interview with Shanta Walker. **Tradução em Revista**, [S. l.] 24(1), p. 1-16, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.17771/PUCRio.TradRev.34550>>. Acesso em: 17 maio 2021.

FONSECA, Luciana Carvalho. A linha da cor: entrevista com Rane Souza. **Revista Ártemis - Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 206-221, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/43925>>. Acesso em: 17 maio 2021.

FRANÇA, Danilo Sales do Nascimento. **Raça, classe e segregação residencial no município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:

<www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-28012011-122913/publico/2010_DaniloSalesdoNascimentoFranca.pdf>. Acesso em: 31 outubro 2021.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Primavera para as rosas negras**. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018. p. 190–214.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, n. 61, p. 147-162, 2001. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st-4/st20-3/4678-aguimaraes-democracia/file>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

HERNÁNDEZ, Tanya Katerí. **Subordinação racial no Brasil e na América Latina**: o papel do Estado, o Direito Costumeiro e a Nova Resposta dos Direitos Civis. Tradução de Arivaldo Santos de Souza e Luciana Carvalho Fonseca. Salvador: EDUFBA, 2017. 231 p.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Recenseamento do Brasil em 1872**. Rio de Janeiro: IBGE, 1872.

Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=225477&view=detalhes>>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

KANG, Thomas H. Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930–1964. **Latin American Research Review**, 52(1), p. 35-49, 2017. Disponível em: <<https://larrlasa.org/articles/10.25222/larr.42/>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016. Disponível em:

<https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf>.

Acesso em: 14 jun. 2021.

LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do (orgs). **História social da língua nacional 2**: Diáspora africana. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

LIMA, Ivana Stolze. A língua de branco no Rio de Janeiro. **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 63-76, 2015.

LIMA, Ivana Stolze. A língua brasileira e os sentidos de nacionalidade e mestiçagem no Império do Brasil. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 334-356, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/topoi/v4n7/2237-101X-topoi-4-07-00334.pdf>> Acesso em: 28 nov. 2021.

LIMA, Ivana Stolze. Escravos bem falantes e nacionalização linguística no Brasil, uma perspectiva histórica. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 50, p. 352-369, jul./dez 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21862012000200005&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 28 nov. 2021.

MACHADO, Rosemeire Vieira. **Meritocracia no Serviço Público Brasileiro: Alguns tópicos para reflexão**. Monografia (Especialização em Ensino de Gestão Pública Municipal). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2011. 74fl. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/168812>>. Acesso em: 4 jul. 2021.

MACKINTOSH, Jennifer. Interpreters are Made not Born. **Interpreting**, Volume 4, Issue 1, p. 67-80, 1999.

MARIANI, Daniel; RONCOLATO, Murilo; ALMEIDA, Rodolfo; TONGLET, Ariel. Censo de 1872: o retrato do Brasil da escravidão. **Nexo Jornal**, 2017. Disponível em: <https://cdn.nexojournal.com.br/content/escenic/esp/86293.html> . Acesso em: 20 jun. 2021.

MATTOS, Arnaldo. **Práticas logísticas em uma rede de franquias de moda feminina e proposta de um modelo: estudo de caso**. Tese (Mestrado Profissional em Logística) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=17701@1>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

MENEGHETTI, Patrícia. A trajetória do ensino no Brasil: O ensino secundário e o exame de admissão. In: Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania", 7, 30 de maio a 01 de junho de 2012, Florianópolis, SC, **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC/FAED/Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2581>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

NASCIMENTO, Gabriel. Racism in English Language Teaching? Autobiographical Narratives of Black English Language Teachers in Brazil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. v. 19, n. 4, pp. 959-984, 2019a.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019b.

PAGURA, Reynaldo José. **A Interpretação de Conferências no Brasil: história de sua prática profissional e a formação de intérpretes brasileiros**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências

- Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-09022011-151705/publico/2010_ReynaldoJosePagura.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- QUENTAL, Raffaella de Filippis. Formação de intérpretes na PUC-Rio: meio século de história. **Tradução em Revista**, 24, p. 1-25, 2018.
- QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutemberg. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**. Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500>>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- RIOS NETO, Eduardo; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. **Desigualdades raciais nas condições habitacionais urbanas**. Governo de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.mg.gov.br/consulta/consultaDetalheDocumento.php?iCodDocumento=56792>>. Acesso em: 18 maio 2021.
- ROCHA, Emerson Ferreira. **O negro no mundo dos ricos: um estudo sobre a disparidade racial de riqueza no Brasil com os dados do Censo Demográfico de 2010**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.
- ROMÃO, Jeruse; LIMA, Ivan Costa; SILVEIRA, Sônia M. (org). **Os negros e a Escola Brasileira**. Florianópolis, 1999.
- SANCHEZ, Livia; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. São Paulo, **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1459/500>>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- SANTOS, Hélio. Discriminação racial no Brasil. **Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. p. 81-102. Brasília: Ministério da Justiça, 2001. Disponível em: <https://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- SILVA, Christiano Sanches do Valle. Um olhar sobre a evolução histórica dos Estudos da Interpretação no Brasil. **Tradução em Revista**, 28, p. 87-116, 2020.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, p. 274-291, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- SILVA-REIS, Dennys. O intérprete negro na História da Tradução Oral: da tradição africana ao colonialismo português no Brasil. **Tradução em Revista**, n. 24, p. 1- 42, 2018. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc->

rio.br/rev_trad.php?strSecao=article_sp&fas=34560&numfas=11&nrseqcon=34521&NrSecao=11>. Acesso em: 13 maio 2021.

SOUZA, Rane. O que aprendi com a Abrates Afro nos últimos dois anos. **Metáfrase**, 2020. Disponível em: <https://abrates.com.br/o-que-aprendi-com-a-abrates-afro-nos-ultimos-dois-anos/?fbclid=IwAR3ifU9ql6mfx18u-gwcLLDc_qUDoyf3UrKv1d2RB80mKcU1oGv7Y0BDrM>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos CEDES**. Centro de Estudos de Educação e Sociedade, v. 20, n. 51, p. 9-28, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/28246>>. Acesso em: 10 maio 2021.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas; DORNELAS, Rivia. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil - período de 1808 a 1930. **HELB**, Brasília, Universidade de Brasília, ano 1, n. 1, jan. 2017. [sem página]. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

WYLER, Lia. **Línguas, poetas e bacharéis: uma crônica da tradução no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

Resumo

A escassez de intérpretes de conferências negras, negros e negres no mercado brasileiro é um tema premente, ainda que invisibilizado no dia a dia do exercício do ofício, nos cursos de formação e também nos Estudos da Interpretação. Considerando as estruturas e agências que regem as relações econômicas e sociais na sociedade brasileira e que perpetuam o racismo estrutural e institucional, apresentamos neste artigo a história da (negação da) oportunidade de aquisição de línguas estrangeiras pela população negra brasileira e depoimentos de intérpretes negros com o objetivo de identificar quais impedimentos históricos ao acesso à plena escolarização refletem a estratificação racial da sociedade. Preconceitos de cunho racial durante a entrada no mercado de trabalho são, para além de reflexos do racismo estrutural e institucional, também gargalos para a democratização da profissão de intérprete entre cidadãos afro-brasileiros.

Palavras-chave: Interpretação de conferências; Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; Intérpretes negros; Racismo estrutural

Abstract

The small number of black conference interpreters in the Brazilian market, a number turned invisible in the day-to-day practice of the profession, in

training courses and also in Interpreting Studies, is a pressing issue. Considering the existence of structures and agencies that perpetuate institutional and structural racism governing economic and social relations in the Brazilian society, this article presents an account of the history of the (denied) opportunities in foreign language acquisition on the part of the black Brazilian population and an analysis of testimonials given by black interpreters. Both lead us to the conclusion that historical barriers to the access to full schooling reflect the racial stratification of society. Also, racial prejudice during entry into the job market is not only a reflection of institutional and structural racism, but also a bottleneck for the democratization of the interpreting profession among Afro-Brazilian citizens.

Keywords: Conference interpreting; Foreign language teaching; Black interpreters; Structural racism