



UNILAB

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS:
CONTEXTOS LUSÓFONOS BRASIL-ÁFRICA**

THAIANE DE OLIVEIRA AZEVEDO

**SPEAK ENGLISH?
ENSINO DE INGLÊS AFROCÊNTRICO E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

THAIANE DE OLIVEIRA AZEVEDO

**SPEAK ENGLISH?
ENSINO DE INGLÊS AFROCÊNTRICO E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO**

Dissertação como requisito para a obtenção do título de mestra em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África, na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Campus dos Malês. Área de concentração: Estudos das Linguagens em Contextos Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Denilson Lima Santos.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

A989s

Azevedo, Thaiane de Oliveira.
Speak English? Ensino de inglês afrocêntrico e letramento racial crítico /
Thaiane de Oliveira Azevedo. - 2026.
103 f. : il., mapas, color.

Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos
Brasil-África) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade
da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2026.
Orientador: Prof. Dr. Denilson Lima Santos.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Falantes de português, [Espanhol,
etc.]. 2. Letramento racial crítico. 3. Didática. 4. Educação antirracista.
I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 428.007

THAIANE DE OLIVEIRA AZEVEDO

SPEAK ENGLISH?

ENSINO DE INGLÊS AFROCÊNTRICO E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Dissertação de mestrado apresentada ao Mestrado de Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Estudos de Linguagens.

Aprovada em: 19 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Denilson Lima Santos (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Lucilene Rezende Alcanfor

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Giana Targanski Steffen

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Dedico este trabalho às mulheres negras que,
mesmo machucadas,
lutam para viver com dignidade.
As de ontem, as de hoje e as que seguirão resistindo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Pai Celestial pela vida e à Espiritualidade por me mostrar bons caminhos.

Agradeço às mulheres que vieram antes de mim, pois me fazem acreditar que resistir é necessário para transformar.

Em especial, agradeço ao meu orientador, Professor Denilson, pela condução ética, crítica e compreensiva na construção desta dissertação.

Sou grata à Unilab Malês, às colegas de turma, às professoras e aos professores pela acolhida, encontros afetivos e trocas de experiências.

Minha amada filha, Nanda, não foi fácil maternar e escrever esta dissertação. Por nós, tenho que ser forte!

Minhas amigas e meus amigos, obrigada pelo apoio. Gratidão pela compreensão, suporte e torcida.

Agradeço a todas e todos que de alguma forma colaboraram com esta conquista.

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender como o ensino de inglês afrocêntrico pode estimular o Letramento Racial Crítico (LRC) na(o) estudante. Os debates sobre questões raciais se potencializam, principalmente pela permanência das injustiças e desigualdades que ainda atingem a população negra. Diante da necessidade de evidenciar a história do povo negro na construção deste país, como forma de combate ao racismo, a escola e seus atores precisam atuar desalienando processos pedagógicos para haver mudança de mentalidade. Nesse sentido, a questão investigativa se delinea em: como o ensino de inglês afrocêntrico pode contribuir no processo de LRC da(o) estudante? A fim de responder à pergunta norteadora, esta pesquisa possui como objetivo geral apresentar como a aula de inglês afrocêntrica pode estimular o processo de autoafirmação e empoderamento da(o) estudante. A partir dos seguintes objetivos específicos: historicizar o ensino de inglês no Brasil; apresentar a importância do ensino de inglês afrocêntrico a partir do advento da Lei nº 10.639/2003; propor sequências didáticas que estimulem o LRC. Para responder a pergunta, a pesquisa apoia-se no conceito de LRC (Ferreira, 2006, 2014) e de Afrocentricidade (Asante, 2009), além de buscar compreender ensino de línguas (inglês) no Brasil, a partir da análise de alguns documentos que compõe a legislação da educação brasileira e do Estado da Bahia, sendo a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER); o Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRB); a Portaria SEC/BA nº 55/2022, publicada em 25 de janeiro de 2022, que dispõe sobre a organização curricular das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual. A metodologia qualitativa da pesquisa utilizou-se também como aporte teórico Gomes (2017), Bento (2022), Fanon (2008), Nascimento (2019), Mbembe (2014), Pinheiro (2023). Além do arcabouço teórico, esta pesquisa também propõe sequências didáticas com atividades de ensino de inglês afrocêntrico que podem ser desenvolvidas na turma do 6º ano do Ensino Fundamental. As propostas visam contribuir com a prática pedagógica de professoras e de professores comprometidos com a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Antirracista.

Palavras-chave: língua inglesa - estudo e ensino - falantes de português, [espanhol, etc.]; letramento racial crítico; didática; educação antirracista.

ABSTRACT

This study aims to understand how Afrocentric English teaching can stimulate Critical Racial Literacy (CRL) in students. Debates on racial issues are intensified, mainly due to the persistence of injustices and inequalities that still affect the Black population. Given the need to highlight the history of Black people in the construction of this country as a way to combat racism, schools and their agents need to work by de-alienating pedagogical processes to bring about a change in mindset. In this sense, the research question is outlined as follows: how can Afrocentric English teaching contribute to the students' CRL process? In order to answer the guiding question, this research aims, in general, to present how the Afrocentric English class can stimulate the process of self-affirmation and empowerment of the student. Based on the following specific objectives: to historicize the teaching of English in Brazil; to present the importance of Afrocentric English teaching following the enactment of Law nº 10.639/2003; to propose didactic sequences that encourage the LRC. To answer the question, the research is based on the concept of LRC (Ferreira, 2006, 2014) and Afrocentricity (Asante, 2009), as well as aiming to understand language teaching (English) in Brazil through the analysis of some documents that make up the legislation of Brazilian education and the State of Bahia, such as Law nº. 10.639, of January 9, 2003, which amends the National Education Guidelines and Framework Law nº. 9,394, of December 20, 1996, including in the official curriculum of the School Network the mandatory theme of Afro-Brazilian History and Culture; the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (DCNERER); the Reference Curriculum Document of Bahia for Early Childhood and Elementary Education (DCRB); SEC/BA Ordinance nº. 55/2022, published on January 25, 2022, which provides for the curricular organization of Early Childhood and Elementary Schools in the State Public Network. The qualitative research methodology also used Gomes (2017), Bento (2022), Fanon (2008), Nascimento (2019), Mbembe (2014), and Pinheiro (2023) as theoretical support. In addition to the theoretical framework, this research also proposes didactic sequences with Afrocentric English teaching activities that can be implemented in the 6th grade of elementary school. The proposals aim to contribute to the pedagogical practice of teachers committed to Education for Ethnic-Racial Relations and Antiracist Education.

Keywords: English language - study and teaching - speakers of Portuguese, [Spanish, etc.]; critical racial literacy; didactics; anti-racist education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Componente Curricular Língua Inglesa	41
Figura 2	Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Anos Finais	42
Figura 3	Desigualdade social por cor ou raça no Brasil	51
Figura 4	Mapa da África destacando alguns países que falam inglês	61
Figura 5	Mapa da Uganda	83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
CP	Conselho Pleno
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILF	Inglês como Língua Franca
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRC	Letramento Racial Crítico
ONU	Organização das Nações Unidas
TRC	Teoria Racial Crítica
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS: SANKOFA MOVEMENT	12
2	INTRODUÇÃO	18
3	<i>DO YOU SPEAK ENGLISH?</i> O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA	34
4	<i>YOU ARE CULTURED:</i> LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO (LRC)	44
5	OS <i>BLACKS</i> ESTÃO <i>IN THE CENTRICITY</i>: LEI nº 10.639/2003 E AFROCENTRICIDADE	53
6	<i>WHAT?</i> ESSA TAL TRANSLANGUAGING	67
7	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: <i>ONE LOVE, ONE HEART, LET'S GET TOGETHER AND FEEL ALRIGHT</i>	74
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	APÊNDICE A – Mapa da Uganda	100
	APÊNDICE B – Mapa da Nigéria	101
	APÊNDICE C – Mapa da Tanzânia	102
	APÊNDICE D – Mapa de Lesoto	103

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: SANKOFA MOVEMENT

E fui aos poucos descobrindo que eu era a Preta marrom,
 uma menina negra.
 Ser negra é como me percebem?
 Ou como eu me percebo?
 Como é, afinal, ser uma pessoa negra?
 Em quantos lugares da África eu tenho origens?
 Heloísa Pires Lima

Essa pesquisa se entrelaça com o percurso da minha vida. Não teria como apresentar esse texto sem falar de mim, da minha vida pessoal, educacional e profissional. Para isso, foi necessário fazer inicialmente o movimento Sankofa, olhando para trás a fim de revisitar a trajetória que me trouxe até aqui: sou natural de Salvador, criada sem pertencimento racial, estudante de rede pública de ensino e de classe social modesta. Recordo-me de que sob influência da minha mãe, decidi ser professora.

Nessa trajetória, ingressei no Curso de Letras Vernáculas com Inglês por política pública do Programa Universidade Para Todos, porém, finalizei o curso sem fluência adequada e sem letramento racial crítico. Diante do meu interesse em aprender línguas, fui desenvolvendo meu próprio método de estudo visando aprimorar a habilidade comunicativa. Apesar de ter enfrentado tantas dificuldades (falta de professor, greves, falta de estrutura) na Educação Básica e, posteriormente, no Ensino Superior (dificuldade financeira para me manter), eu acredito na educação pública e no potencial das(os) estudantes. Afinal, foi também nesse espaço que encontrei professores que me incentivaram a continuar os estudos. Por isso, leciono com amor e dedicação. Nesse sentido, o mestrado favorece por travar discussões interessantes e atuais, sendo não somente uma realização profissional, pelo posicionamento político que tenho diante do ensino de línguas, mas pessoal, cidadã. Assim, escrevo esta dissertação com felicidade, escrevo da periferia, “este é também o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade” (Kilomba, 2019, p. 58).

Contudo, a escrita consciente somente foi possível porque no mestrado tive acesso a pensamentos de autoras negras e autores negros. Como não cresci com a consciência de representatividade, fui me entendendo negra no processo de aprimoramento profissional. Lembro que fiquei sensibilizada ao ler o livro *O Movimento Negro Educador* (Gomes, 2019), cuja narrativa me tocou tão

profundamente que lamentei o fato de não ter tido acesso às discussões raciais antes. E quanto mais leio autoras negras e autores negros, percebo a necessidade de aprender e de compartilhar o saber com a juventude, logo, coaduno com Ferreira em acreditar que o Letramento Racial Crítico (LRC) exercido na sala de aula colabora com a reflexão crítica (Ferreira, 2006, p. 176).

Ao longo dos vinte e dois anos de experiência, percebo que na rede pública e na rede particular de ensino ainda há práticas pedagógicas nos moldes tradicionais: as crianças não são autores do processo, seus corpos são disciplinados, suportando horas sentados, sendo possível ser criança somente na hora do chamado recreio, acrescido a isso, não há ações sistêmicas antirracistas. Quanto às atividades sobre raça e racismo, é comum no Dia da Consciência Negra a execução de projetos que focam apenas em manifestações culturais como a capoeira, as comidas típicas e as danças. Essas atividades, apesar de importantes, ainda são tratadas de forma descontextualizada, sem qualquer aprofundamento histórico e sem um objetivo nítido de conscientização racial. Uma realidade incabível, principalmente depois de 23 anos da promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Porém, para haver mudança na prática docente, a professora e o professor precisam ter LRC para reconhecer a existência do racismo cotidiano nas escolas. Para Kilomba (2019),

o racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos da sociedade branca (Kilomba, 2019, p. 78).

Esse reconhecimento permite que não haja negligência diante de situações que envolvam questões raciais na escola. Nesse contexto, cabe contextualizar a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB por formar professoras e professores na pauta racial. O Governo Brasileiro possui como um dos eixos centrais da política educacional a expansão da educação superior no Brasil, a partir do aumento de investimentos em ciência, tecnologia e cultura e do número de instituições federais de educação superior – ampliação das existentes e

criação de novas unidades. Nessa seara, o REUNI¹ (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) constitui um programa inovador que reafirma o sentido público de compromisso social de educação superior por sua expansão com qualidade e inclusão. Deu-se segmento a este objetivo, a instalação da Comissão de Implantação da UNILAB, em outubro de 2008, pelo Ministério da Educação da República Federativa do Brasil. Uma autarquia de Ensino Superior do Brasil com foco na integração, pesquisa e extensão em diversos campos de conhecimento, com sede na cidade de Redenção, estado do Ceará, criada pela Lei nº 12.289, em 20 de julho de 2010, e começou suas operações em 25 de maio de 2011. Ao propor a criação da UNILAB, o governo brasileiro abre-se, portanto, a países, territórios e comunidades da África, além de Ásia e Europa, que adotam como língua oficial ou se expressam em língua portuguesa.

A UNILAB surgiu num contexto no qual a política educacional brasileira anunciou um novo ciclo, rumo ao processo de expansão e interiorização do ensino superior público, buscando a democratização do acesso à educação universitária, através da criação de universidades federais nas regiões periféricas. Assim, no dia 12 de maio de 2014, a instituição inaugurou o *campus* dos Malês, em São Francisco do Conde, Bahia, primeiro campus fora da sede, cuja missão é formar recursos humanos para promover a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com destaque para os países africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), além de atuar na formação de estudantes brasileiros e internacionais, oriundos de nações que integram a CPLP.

O Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África - MEL Malês surge em 2022. De acordo com seu Projeto Político (2022) possui a seguinte missão:

desenvolver, sistematizar e aprofundar pesquisas sobre as diferentes dimensões das linguagens no âmbito linguístico e literário no mundo contemporâneo, com enfoque para a realidade social dos países de língua oficial portuguesa. Essas pesquisas serão fundamentais para que se promova a integração a partir do diálogo entre a interiorização e a

¹ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) é um programa instituído pelo Governo Federal do Brasil, através do Decreto 6 096, de 24 de abril de 2007. Apresenta-se como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação (MEC), lançado no mesmo período, com o objetivo de duplicar a oferta de vagas no ensino superior no Brasil.

internacionalização, ratificando, assim, a missão da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Brasil, 2025f, p. 9).

Desse modo, colabora com a formação de docentes pesquisadores, privilegiando a aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que regulamentam a obrigatoriedade de trabalhar com a temática História e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial nos sistemas de educação do país. É inegável que o MEL beneficia a expansão de pesquisas em linguagens, com enfoque nos estudos em africanidades e afrobrasileiridades. Possui três linhas de pesquisa: I) Estudos Linguísticos e suas Interfaces, que objetiva desenvolver investigações no campo dos estudos das línguas, linguagens e suas interfaces nos contextos lusófonos, considerando os processos subjetivos, políticos e sociais nas variadas redes de atividades humanas, aspectos políticos e estéticos de diferentes culturas; II) Estudos Literários e suas Interfaces, que objetiva desenvolver projetos que se dedicam ao estudo das literaturas em contextos lusófonos Brasil - África, examinando as relações culturais e artísticas que permeiam as linguagens, ensino, memórias, oralidades e identidades/alteridades em diferentes momentos históricos; III) Estudos das Linguagens em Contextos Educacionais Formal e Não Formal, que objetiva desenvolver investigações no campo dos estudos das linguagens em contextos educacionais, considerando os aspectos culturais, políticos e sociais. Esta dissertação intitulada *Speak English? Ensino de Inglês Afrocêntrico e Letramento Racial Crítico* está vinculado à Linha de Pesquisa 3 que acolhe estudos relacionados às questões de linguagens em espaços de construção de conhecimentos, principalmente, no espaço escolar, e que fomenta reflexão/teorização sobre práticas educacionais.

Apesar de ainda enfrentar desafios significativos em termos de infraestrutura para acomodar e proporcionar aulas em condições adequadas aos discentes, a Unilab, *campus* Malês, conta com um corpo docente de professores-doutores qualificados e comprometidos. Inclusive, busca produzir conhecimento na perspectiva crítica e emancipatória, também implantar políticas de promoção da igualdade racial. Nesse sentido, a instituição procura cumprir seu papel formando docentes críticos e reflexivos nas questões raciais. Assim, na qualidade de professora negra de inglês engajo-me na luta, na perspectiva de abordar no dia a dia da sala de aula conteúdos que desenvolvam a habilidade linguística comunicativa e o LRC. O esforço nessa caminhada é uma das formas de reparação da história do

povo negro silenciada, pois, dar voz e vez a vozes de autoras negras e autores negros é uma ação de garantia de direitos e respeito aos estudantes.

Como aluna egressa, hoje, afirmo que sou negra com alegria e essa descoberta está em um processo que envolve constante revisão crítica de mim e do mundo. Descobrir-me mulher negra, mãe solo de menina negra, professora negra de inglês, pesquisadora negra da periferia de Castelo Branco é uma jornada que tem sido foco da minha atenção. Nessa trajetória de descobertas, o vivenciado confirma que o racismo é um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo (Ribeiro, 2019, p. 10). E é nessa ventania interna que faço o questionamento de como posso me unir a outros corpos que atuam na superação do racismo e na afirmação da identidade, dos valores, do trabalho, da cultura e da vida da população negra (Gomes, 2019, p. 18). Assim, a premissa essencial de conduta é levar para minha prática docente o fazer da sala de aula um espaço afrocêntrico, abordando conteúdos significativos que estimulem comportamentos de autoafirmação e antirracista tanto em mim quanto na juventude.

Vivenciar e estar em contato diariamente com políticas que visam à promoção da equidade racial em educação, na cidade onde a maioria de sua população se declara negra (preta e parda) e tem as desigualdades sociais refletidas nos dados estatísticos, suscita uma série de inquietações que foram cruciais na construção desta pesquisa. Importante lembrar que os dados não expressam somente números, pois representam pessoas que por causa do racismo tem o curso de suas vidas afetadas.

No decorrer da construção profissional, percebi situações que me motivaram a busca de conhecimentos e de respostas para compreender os processos que dificultam a efetivação de direitos, principalmente daquelas voltadas às populações vulnerabilizadas. Tudo isso me fez decidir que as inquietações profissionais precisavam extrapolar o ambiente laboral levando-me a adentrar no ambiente acadêmico, era necessária uma compreensão mais minudente que somente a academia poderia proporcionar.

Colocar as lentes que permitem descortinar o racismo e processo de tomada de consciência racial me estimula a além de teorizar, proponho sequências didáticas para que professoras e professores de inglês que tiveram a mesma experiência de vida das estudantes e dos estudantes da rede pública se sensibilizem no engajamento da causa da Educação Antirracista. Mesmo porque muito já foi dito

sobre as questões raciais no Brasil e o imperialismo do inglês, sendo esse o momento de exercer política em sala de aula por meio de práticas pedagógicas eficazes. Ou seja, focar nas conquistas já alcançadas e seguir em frente.

Em suma, considero o mestrado não somente uma jornada formativa, mas de autocura identitária por me permitir entender o que me faz mulher negra, e isso ressignifica também a minha vida profissional. Munida dessa convicção, tenho segurança para dialogar com minha filha sobre negritude e coragem de ser um corpo que luta para que as futuras gerações não herdem as mesmas feridas. Essa é uma das formas de honrar aos meus ancestrais e aquelas que continuam lutando. Por isso, destaco mais uma vez a relevância do preparo de professores para ensinar tais conteúdos nas aulas de inglês. Assim, milito no que amo fazer, que é lecionar, por acreditar no poder da educação. Deste lugar, escrevo a dissertação *SPEAK ENGLISH? ENSINO DE INGLÊS AFROCÊNTRICO E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO*, desenvolvida a partir de três categorias: ensino de inglês, LRC e afrocentricidade.

Talvez esta pesquisa se mostre ambiciosa ao cobrir conteúdos desafiantes em tão pouco espaço e tempo. Porém, diante da sua contribuição, são relevantes e conectados, se mostrando coerentes. O convite de leitura parte inclusive da esperança de construção de mentes libertas.

2 INTRODUÇÃO

O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
Conceição Evaristo

Os debates sobre as questões raciais vêm se potencializando diante das injustiças e desigualdades persistentes que atingem a população negra brasileira. O Movimento Negro, no início da década de oitenta, se organizava em prol de direitos à cidadania, requisitando do Estado um posicionamento sobre a questão de raça, por acreditar que a questão racial deveria ser vista como forma de opressão e estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras (Gomes, 2019, p. 99). Assim, a área da educação sempre foi privilegiada pelo Movimento Negro na sua busca por inclusão do negro na sociedade brasileira. Nesse sentido, Gomes conceitua o Movimento Negro como educador porque gera novos conhecimentos que mudam a percepção e o comportamento da sociedade (Gomes, 2019, p. 12).

Na luta com a mesma pauta racial, o movimento “*Black Lives Matter*”² busca também a promoção da igualdade como uma resposta aos inúmeros casos de violência e discriminação racial enfrentados pela comunidade negra ao redor do mundo. Com o fortalecimento desses dois movimentos, percebe-se a proporção que tais discussões vêm tomando e encorajando cidadãos e cidadãs que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia a promover ações e debates sobre igualdade, justiça social, identidade, diversidade, enfrentamento ao racismo e seus efeitos nefastos (Gomes, 2019, p. 17).

No cenário de desigualdade, que não é somente herança de um passado escravista, mas sim, um fenômeno mais complexo e multicausal (Gomes, 2019, p. 26), a precariedade continua atingindo a população negra, contudo “mudar essa realidade exige pensar profundamente sobre o que significa protestar em apoio a vidas negras” (Bento, 2022, p. 85). Para que isso ocorra, é significativo observar os

² O Black Lives Matter (“Vidas Negras Importam”) nasceu em 2014 nos Estados Unidos como uma reação à absolvição de George Zimmerman, que matou a tiros o adolescente negro Trayvon Martin. O movimento acabou tendo impacto no mundo todo, inclusive no Brasil, “depois das manifestações contra os assassinatos dos jovens Michael Brown, em Ferguson, e Eric Garner, em Nova York. Desde então, o movimento vem fazendo um trabalho de denúncia da violência policial, questionando políticos e incitando o debate público” (Ribeiro, 2009, p. 59).

dados estatísticos de acesso ao direito fundamental à educação interseccionado com raça.

As desigualdades socioeconômicas existentes na sociedade brasileira mantêm o caráter racial de seus efeitos sobre a população negra, relegada aos piores índices de vulnerabilidade econômica e social. Para apoiar as vidas negras temos que nos apoiar nas reflexões de potências negras, sendo uma delas Frantz Fanon. Para Fanon (2008, p. 33), “o problema não é mais conhecer o mundo, mas transformá-lo”, logo, o primeiro passo para isso é o reconhecimento de que o racismo é estrutural. Na percepção de Almeida (2019), o racismo é parte da estrutura social

por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Almeida, 2019, p. 24).

Ou seja, o racismo está enraizado em nossa sociedade por ser um processo político sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade (Almeida, 2019, p. 35). Para sua manifestação, utiliza-se da língua, uma das maiores ferramentas usadas para o processo de dominação, a qual possui “uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência” (Kilomba, 2019, p. 14). Todavia, pode ser um instrumento de resistência do próprio negro (Nascimento, 2019, p. 24).

No tocante ao Brasil, que tem no seu contexto histórico mais de 300 anos de escravização, o sistema político sempre beneficiou, por toda a história, a população branca, ao passo que a negra não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riqueza (Ribeiro, 2019, p. 8). Como estamos em um outro momento, as privações de direitos não cabem mais no momento atual, assim, a educação é o local estratégico para articular ações de mudanças. Sendo a escola o espaço formativo, essencial a qualquer cidadão que dedica anos de vida na escola, deve também ser um espaço de ampliação de cidadania, já que estimula a formação de valores, hábitos e comportamentos de respeito às diferenças (Brasil, 2025a, p.7). Também é um local de resistência, visto que vem sofrendo com o descaso governamental ao denominar as verbas destinadas a sua melhoria como gasto e não como investimento na

qualidade de vida digna para a população. A Constituição Federal (CF/1988) garante a educação como direito fundamental e social, porém, foi arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e as negras brasileiros (Gomes, 2019, p. 25).

Aliado a isso, a promoção de uma educação antirracista requer, inicialmente, o reconhecimento do racismo subjacente e sistêmico que impede a efetividade de leis, ideias e ações em prol da equidade racial, perpassando por indagações dos privilégios das pessoas brancas bem como a invisibilidade institucionalizada de conhecimento, valores, modos de educar, ser e produzir sentidos do povo negro (Santos; Silva, 2022, p. 12). Na concepção de Ferreira (2012), a educação antirracista é ampla:

refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal (Ferreira, 2012, p. 276).

Nesse sentido, a questão investigativa se delinea em: como o ensino de inglês afrocêntrico pode contribuir no processo de LRC da(o) estudante? A fim de responder à pergunta norteadora, esta pesquisa possui como objetivo geral apresentar como a aula de inglês afrocêntrica pode estimular o processo de autoafirmação e empoderamento da(o) estudante. A partir dos seguintes objetivos específicos: historicizar o ensino de inglês no Brasil; apresentar a importância do ensino de inglês afrocêntrico a partir do advento da Lei nº 10.639/2003; propor sequências didáticas que estimulem o LRC.

A razão por focar esta pesquisa no ensino de inglês afrocêntrico na perspectiva do LRC justifica-se primeiramente pela relevância de debater as questões raciais do Brasil para que docentes se convençam da existência do racismo e envidem esforços para encontrar soluções de ensino e aprendizagem que estimulem a conscientização e mudança de atitude em si e no outro. Também por compreender que este trabalho contribuirá à área de Letras por versar sobre temas que contribuem no processo de ensino-aprendizagem de inglês fortalecido pelo conhecimento de questões raciais. Nesse momento, tenho-me como exemplo, já que a consciência racial impactou significativamente na minha vida pessoal, colaborando na minha autoafirmação, na mudança de olhar sob o outro e postura

diante do reconhecimento de que o racismo modela comportamentos que não quero ter, além de perceber o quanto é significativo que a juventude tenha consciência racial desde cedo. Tudo isso, se dá a partir do momento que me descobri mulher negra e da importância de ser um corpo que luta, sendo possível exercendo meu papel político no ato de ensinar.

Sendo assim, a pesquisa apóia-se no conceito de LRC (Ferreira, 2006; 2014) e de Afrocentricidade (Asante, 2009), além de buscar compreender ensino de línguas (inglês) no Brasil, a partir da análise de alguns documentos que compõem a legislação da educação brasileira, sendo a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira; o Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Compõem também o aporte teórico Gomes (2017), Bento (2022), Fanon (2008), Nascimento (2019), Mbembe (2014), Pinheiro (2023), dentre outras(os).

Apesar de esses autores fundamentarem seu pensar em conceitos decoloniais, a ideia da pesquisa não é esgotar o sentido do termo. O termo descolonização colabora para fundamentar essa pesquisa por descrever a conquista da autonomia e envolve a realização da independência (Kilomba, 2019, p. 224). Contudo, será utilizado também o termo contracolonial, cunhado por Nêgo Bispo (Brasil, 2024b, p. 1): “se você foi colonizado e isso te incomoda, você vai precisar lutar para se descolonizar e descolonizar os seus. Isso é a função da decolonialidade”. O objetivo da adoção desses termos é apresentar a dissertação em uma perspectiva que faça da educação, da formação docente e do ensino de inglês um espaço de construção, de reivindicação, de posição política contra a hegemonia e o eurocentrismo. Quanto ao termo colonialidade, Pinheiro (2023, p. 107) o define como “um padrão subjetivo da subalternidade do sul global perante o norte global, uma subalternidade para além da dimensão territorial”. O movimento de se descolonizar e contracolonizar requer luta, saber, por isso a necessidade de o ensino de línguas (inglês) ser um espaço político. Acabar com os vestígios da colonização dentro da nossa sociedade é um processo contínuo que requer também a inserção e o respeito dos saberes ancestrais indígenas e africanos.

Ao refletir sobre contracolonialidade e ensino de línguas, nota-se que o Brasil possui políticas linguísticas excludentes quando se trata de quem não é branco (Nascimento, 2019, p. 16), refletindo no acesso à aprendizagem de línguas. Assim, é importante entender a relevância de contracolônizar o ensino de línguas, já que a língua é um instrumento de poder e “por onde também se dá a figura estruturante de racismo” (Nascimento, 2019, p. 18). É importante frisar que no sistema político brasileiro existe o plano neoliberal que precariza o ensino, tendo como consequência diferença de alfabetismo e de escolarização básica entre negros e brancos, as elevadas taxas de homicídios de indivíduos não negros e de negros, diferença de acesso à saúde, ou seja, não estamos falando de um projeto neutro, mas de uma política bem localizada do Estado Brasileiro. Para Mbembe (2014), a política neoliberal favorece essa discrepância:

o neoliberalismo baseia-se na visão segundo a qual todos os acontecimentos e todas as situações do mundo vivo (podem) deter um valor no mercado. Este movimento caracteriza-se também pela produção da indiferença, a codificação paranóica da vida social em normas, categorias e números, assim como por diversas operações de abstração que pretendem racionalizar o mundo a partir de lógicas empresariais (Mbembe, 2014, p. 13).

Todavia, o povo negro sempre lutou para ter educação e nunca se manteve passivo, muito menos na língua (Nascimento, 2019, p. 24). Ao tomar isso como referência, o processo de ensino de Língua Inglesa (LI) deve ser um espaço de resistência, pela demanda urgente de a juventude possuir fluência em inglês e de se reconhecer negra/o. Assim, a sala de aula de inglês afrocêntrica é uma forma de apropriação da herança africana por meio do acesso a vozes negras que firmam o pacto com uma Educação Antirracista. Cabe salientar que a autoafirmação permite que a pessoa se sinta mais segura de si mesma, de quem é, fortalece a ideia de pertencimento. Isso favorece a autoestima, a autoconfiança e, conseqüentemente, o convívio melhor consigo e com a(o) outra(o). O respeito a si e ao outro é um aspecto vital em um país que possui diversidade étnico-racial, como o Brasil. Quanto à fluência em inglês, é inegável que amplia a leitura de mundo, também, amplia a visão diante da diversidade do mundo, também encoraja a respeitar a essência dos povos nos aspectos físico, cultural, religioso, entre outros.

Nessa seara, a filosofia Ubuntu³ colabora quando pensada na área educacional com atividades interdisciplinares que fortalecem o processo pedagógico na medida em que promove a integração do conhecimento e desenvolve o pensamento crítico na(o) estudante. E, como nas aulas de inglês é possível abordar conteúdos de diversas disciplinas, as(os) professoras devem elencar conteúdos que também estimulem o LRC por ser uma forma de prática social no momento em que estiverem atuando em sala de aula (Ferreira, 2006, p. 171), respaldando seu fazer pedagógico a partir da posituação do povo negro com representatividade no Brasil e nos países africanos que têm o inglês como língua oficial e adicional. É interessante essa mudança de foco para mostrar que não é somente nos Estados Unidos e Inglaterra que existem pessoas que falam inglês, pois, existem pessoas parecidas com as brasileiras localizadas na África e que falam fluentemente o inglês pelo processo de colonização que sofreram. Mapear esses países torna-se um trabalho investigativo que também leva a conhecer a história desses países africanos e a compreender a sua diversidade linguística.

Esta pesquisa convida e agrega uma coletividade, ampliando vozes que constroem uma nova lógica de conhecimento de valorização do povo negro e que objetiva fortalecer o espaço escolar, fazendo com que jovens percam o medo de falar inglês e fortaleçam sua compreensão sobre raça. Para isso, também fundamenta a escrita no LRC cunhado por Ferreira (2014), que o defende como uma proposta que aborda a construção de ideias sobre raça e racismo dentro de sala de aula, de modo a tornar o ensino mais reflexivo por meio de materiais didáticos com assuntos da nossa história. Como também no paradigma da Afrocentricidade, sistematizada em 1980 por Molefi Kete Asante, que é baseado na centralidade das referências africanas para a compreensão da própria experiência africana. A Afrocentricidade é um movimento de produzir educação por despertar a consciência política, além de nos conectar com as nossas origens para não ficarmos vulneráveis em uma ordem social que pouco reflete nossa identidade cultural.

Acrescido a isso, a pesquisa analisa algumas legislações da educação brasileira para identificar como apresentam a temática das questões raciais no currículo escolar. Por exemplo, a temática raça aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 como tema transversal Pluralidade Cultural. A

³ Filosofia africana que nutre a ideia de humanidade “eu sou porque nós somos”, além de destacar a interconexão entre os indivíduos.

diversidade é contemplada, porém, não deixa de impulsionar um repensar sobre as práticas de sala de aula que promovam a igualdade social e a inclusão para os brasileiros. Importante contextualizar que a LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (publicada pouco antes da Ditadura Militar), não contempla as questões raciais. Após cinco anos, ocorre a publicação dos PCNs (1998), que surge a Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, que altera a LDB de 1996. Para não invisibilizar o histórico de luta, reforço a importância da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que também altera a LDB, ao estabelecer que as diretrizes e bases da educação nacional devem incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Como um dos objetivos deste estudo é compreender o impacto da Lei nº 10.639/2003 no currículo, cabe contextualizar que essa lei é um marco na educação brasileira por incluir, na rede de ensino, a obrigatoriedade de ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujos conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Apesar de ser uma lei curta, compõe seu conjunto jurídico: o Parecer nº 03/2004 do CP/CNE e a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004 do CP/CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa pauta é reivindicada há mais de meio século, pois desde 1950 já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, fundado por Abdias do Nascimento, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950 (Brasil, 2025h, p. 23).

Contudo, a agenda de demandas do Movimento Negro intensifica a reivindicação na área educacional, sendo hoje uma conquista do Movimento Negro que luta por uma educação que valorize a diversidade cultural e a história dos afro-brasileiros. No início do ano de 2003, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecendo a importância das lutas anti-racistas dos movimentos sociais negros, além das injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil, dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterou a LDB, sancionando a Lei nº 10.639/2003.

Na construção dessa lei, é importante destacar a atuação da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva como relatora por trazer a união da visão

acadêmica e militante, nos legando um texto que apresenta as dívidas do Estado brasileiro frente ao desafio de tornar o espaço educativo um espaço verdadeiramente cidadão, no combate ao racismo.

as pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Silva, 2004, p. 10).

A Lei nº 10.639/2003 institucionaliza uma pauta do Movimento Negro por colocar uma outra visão de mundo, que é a visão do povo negro em nosso país. Se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido (Gomes, 2019, p. 19). Ela obriga a ser ensinada nas escolas brasileiras a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, e o uso de referências de autoras negras e autores negros que militam nas questões raciais, ou seja, a falar da identidade negra na Educação Básica e Superior.

Embora alguns avanços tenham contribuído para melhorias nas condições da população no geral, persiste a luta para que o Estado brasileiro faça inclusão de políticas públicas, principalmente na educação, que é espaço histórico de resistência e transformação. A sua implantação no currículo escolar é um convite para que os atores da área educacional saiam da zona de conforto, já que por muitíssimo tempo a escola invisibilizou a história e cultura do povo negro, para romper a lógica de exclusão e promover uma educação antirracista, sem ostentar a Europa e os Estados Unidos. Os conteúdos devem ser ensinados aos profissionais que trabalham na educação e compõem a comunidade escolar.

Para Nêgo Bispo (2021), “nós temos começo, meio e começo de novo”, ao refletirmos sobre isso no âmbito educacional, podemos perceber a potência da escola na formação de gerações, tudo que é vivenciado impacta na subjetividade do ser, pois é nesse espaço que as pessoas passam a maior parte da sua vida. Nesse sentido, é fundamental que tenham referência da sua ancestralidade, da negritude que fazem parte, bem como que aprendam conteúdos que abordem a sua história,

transformando suas subjetividades. Por isso, é necessário que ao longo da trajetória escolar seja ensinada a história da população negra antes da escravização, os conhecimentos e as tecnologias desenvolvidas na África, o legado dos povos africanos trazidos ao Brasil e de seus descendentes para nossa cultura e sociedade, dentre outros.

Quanto ao ensino de inglês, a LDB passa a incentivar a oferta opcional de ensino de línguas estrangeiras na Educação Regular Pública, no mesmo momento em que centros privados de idiomas se expandiam no país (Nascimento, 2019, p. 17), porém, a abordagem de conteúdos leva à prática de ensino mercantilista, com aulas de inglês reduzidas e descontextualizadas da realidade de vida das(os) estudantes. Para Nascimento (2019),

o ensino de inglês é um produto do colonialismo não apenas porque é o colonialismo que produz as condições iniciais para a disseminação global do inglês, mas porque foi o colonialismo que produziu muitos modos de pensar e agir que ainda fazem parte do Ocidente (Nascimento, 2019, p. 64).

Em 2020, houve a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (Parecer nº 2/2020) informando que “as demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE se reportam essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês, haja vista o seu caráter de língua franca na contemporaneidade”. Toda a contradição entre o dito no arcabouço jurídico da educação brasileira e o que é realmente ser possível efetivar me remete ao pensamento de *hooks* (2013) ao afirmar que o inglês padrão é a língua do opressor, mas precisamos dela para nos comunicar.

O inglês padrão não é a fala do exílio, é o contrário do vernáculo negro, à fala quebrada, despedaçada, de um povo despossuído e desalojado. É a língua da conquista e da dominação. Nos Estados Unidos, é a máscara que oculta a perda de muitos idiomas, de todos os sons das diversas comunidades nativas que jamais ouviremos [...] e tantos outros idiomas esquecidos (*hooks*, 2013, p. 224).

Ou seja, aprender o inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar o poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, eles puderam encontrar novamente um modo para construir novos laços e um meio para criar a

solidariedade política necessária para resistir, pois, nesse reconhecimento, residia a compreensão de que a intimidade poderia ser recuperada, de que poderia ser formada uma cultura de resistência, que possibilitaria o resgate do trauma da escravidão (*hooks*, 2013, p. 226). Ao relacionar essa ideia com o Brasil, é possível perceber o quanto que é desafiante formar integralmente a juventude para sair da Educação Básica com a percepção crítica de mundo, inferência aguçada, até para perceber a relevância do inglês para a vida. Tudo isso por causa da escassez escolar seja na estrutura, na metodologia, chegando na definição da quantidade de aulas ofertadas (duas por semana, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental). Para um país que defende o ensino bilíngue, nota-se a existência de cerceamento do direito de aprender inglês criticamente. Isso leva mais uma vez a refletir na exclusão do corpo periférico, primeiro lugar de ataque do colonialismo (Rufino, 2018, p. 84). As(os) estudantes são atravessadas por uma visão hegemônica, racista de língua tendo uma formação apenas para atender o mercado de trabalho. Todo esse desrespeito do Estado é reflexo do racismo estrutural. Uma vez que admitimos essa realidade, o ensino de inglês aliado a inserção da positividade negra nos espaços escolares se mostra um campo fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras, capazes de promover a valorização das identidades negras, pois, já não cabe o currículo eurocêntrico com histórias silenciadas. Sabiamente Bento (2022) explica que:

falar sobre a herança escravocrata que vem sendo transmitida através do tempo, mas silenciada, pode auxiliar as novas gerações a reconhecer o que herdaram naquilo que vivem na atualidade, debater e resolver o que ficou do passado, para então construir uma outra história e avançar para outros pactos civilizatórios (Bento, 2022, p. 20).

Para colaborar nesta abordagem, retomo mais uma vez a luta do Movimento Negro que fez o Estado brasileiro reconhecer-se politicamente como estado racista e passar a instituir ações para viabilizar direitos da população negra (Gomes, 2019, p. 34). Contudo, na visão da professora Petronilha, a questão racial não se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema, mas também à escola.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e

qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (Gonçalves; Silva, 2004, p. 308).

Esse movimento vem protagonizando durante séculos a luta sistemática pela ampliação da cidadania e da construção de um Estado verdadeiramente democrático por saberes, práticas e valores herdados de nossos ancestrais; acredita que a educação é um “espaço-tempo inquieto” e a elege “como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social”. Enquanto espaço de formação humana, passam diferentes gerações, grupos étnicos raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões (Gomes, p. 24), devendo ser um lugar de formação integral. Contudo, ainda é um local que negligencia a diversidade pela existência do racismo institucional que “são ações em nível organizacional que independentemente da intenção de discriminar, acabam tendo impacto diferencial e negativo em membros de um determinado grupo” (Bento, 2022, p. 55).

Infelizmente, ainda existem instituições educacionais, principalmente as periféricas, que desacreditam na potencialidade das(os) estudantes de aprender, privando a população negra na obtenção de direitos de finalizar a Educação Básica apta para ingressar no Ensino Superior. Quando logra êxito ingressando na universidade, enfrenta diversas dificuldades, que perpassam pela proficiência leitora em língua estrangeira para acessar obras estrangeiras ao desafio de ingressar em projetos (por exemplo, Ciências sem Fronteiras)⁴ pela falta de domínio em inglês. De acordo com Ribeiro (2009),

por causa do racismo estrutural, a população negra tem menos condições de acesso a uma educação de qualidade. Geralmente, quem passa em vestibulares concorridos para os principais cursos nas melhores universidades públicas são pessoas que estudaram em escolas particulares de elite, falam outros idiomas e fizeram intercâmbio. E é justamente o racismo estrutural que facilita o acesso desse grupo. Esse debate não é sobre capacidade, mas sobre oportunidades — e essa é a distinção que os defensores da meritocracia parecem não fazer. Um garoto que precisa vender pastel para ajudar na renda da família e outro que passa as tardes em aulas de idiomas e de natação não partem do mesmo ponto. Não são muitos os que podem se dar ao luxo de cursar uma graduação sem trabalhar ou ganhando apenas uma bolsa de estagiário (Ribeiro, 2009, p. 29).

⁴ O Ciência sem Fronteiras é um programa brasileiro criado em 2011, com o objetivo de promover a internacionalização da ciência, tecnologia e inovação do Brasil e oferece bolsas de estudos para estudantes de graduação e pós-graduação, visando o desenvolvimento social e científico do país por meio da mobilidade internacional.

Nesse momento, recordo-me de que, quando estudante da rede pública de ensino, finalizei o Ensino Médio com muita dificuldade na área de línguas (inglês). Posteriormente, fiz curso de idiomas que me deu uma compreensão mais ampla, porém não foi potencializada na universidade porque as disciplinas de ensino de inglês eram ministradas em língua portuguesa. Isso leva a inferir que o espaço acadêmico “não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (Kilomba, 2019, p. 51), ou seja, o sistema educacional é usado como aparelho de controle na estrutura da discriminação. A experiência de vida do sociólogo W. E. B. Du Bois também revela isso, pois mesmo sendo intelectual e desenvolvendo estudos relevantes socialmente, foi apagado da história das ciências e invisibilizado por ser negro. Quando teve notoriedade, pode denunciar o racismo científico, onde o povo africano não estava na centralidade do saber por causa de uma questão social e não biológica, inclusive, fizeram do negro o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem (Fanon, 2008, p. 33). No famoso *Black Reconstruction in America*, “o autor afirma de maneira contundente que a supremacia branca solapou não só a união da classe trabalhadora, mas a própria visão de muitos trabalhadores brancos” (Bento, 2022, p. 41). Assim, o racismo científico se manifesta em teorias biologizantes formuladas no século XIX que preconizavam uma suposta inferioridade natural do negro como forma de justificar a escravidão nas Américas (Ribeiro, 2009, p. 13).

Ainda hoje, a sabedoria da juventude negra da rede pública é questionada por meio de metáforas cruéis de que mal sabe falar português, quiçá inglês. Por pertencer a grupos sociais não brancos, sofre ataques consistentes e permanentes (Nascimento, 2019, p.15). A hierarquização da raça se manifesta também como racismo linguístico, o preconceito racial entrelaçado com o social e linguístico (Nascimento, 2019, p. 15). Esse pensamento é análogo à imposição da máscara de flandres que representa o colonialismo como um todo. A máscara simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os Outras/os: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (Kilomba, 2019, p. 33). A(o) sujeita(o) negra(o) não está em um passado agonizante. A violência não nos cabe. Toda essa reflexão convida a/o professor para exercer seu papel político por entender que

a escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que formam as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais (Pinheiro, 2003, p. 147).

Ou seja, escola é um espaço diverso, logo é preciso que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas, o seu reconhecimento é consciência da alteridade (Gomes, 1996, p. 78). Nesse sentido, a escola, gestoras, gestores, professoras e professores devem dominar conteúdos e desenvolvê-los em sala de aula, visto que para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Precisam envidar esforços para desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (Brasil, 2025a, p. 16). De acordo com professora Love (2003):

We need policies that will atone for the centuries during which Black people have endured disparities in wealth, income, education, health, sentencing and incarceration, political participation, and subsequent opportunities to engage in American political and social life (Love, 2003, p.165)⁵.

Por isso, é salutar falar em sala de aula da potência negra e do nosso pioneirismo no mundo enquanto humano, dos nossos reinos e impérios ancestrais, dos nossos conhecimentos antepassados que fundaram a ciência em África (Pinheiro, 2023, p. 46), isso porque somos originais de uma ancestralidade nobre e pioneira, não havendo possibilidade hoje de sermos diferentes na luta pela emancipação de mentes e corpos negros. Tal reflexão perpassa pelos materiais digitais afrocêntricos que podem ser utilizados em sala de aula (a exemplo: canções, textos literários, poéticos, desenhos animados, filmes), objetivando estimular a autoafirmação e empoderamento da juventude, além de aprender o inglês de forma crítica e aprimorar a fluência a partir da diversidade de fala.

A fim de dar conta das demandas atuais da nossa sociedade, precisamos evidenciar não somente os estudos de Freire (1996), que convidam educadoras e educadores a pensar a educação fora do centro, mas a trazer para a formação docente inicial e continuada Nilma Lino Gomes, Conceição Evaristo, Aparecida

⁵ Precisamos de políticas que compensem os séculos durante os quais as pessoas negras suportaram desigualdades em riqueza, renda, educação, saúde, sentenciamento e encarceramento, participação política e oportunidades subsequentes de se engajar na vida política e social americana (Love, 2003, p. 165, tradução nossa).

Ferreira, por nos levar a compreender a história e o saber do povo negro, contudo representam uma ameaça pelo seu caráter contracolonial que liberta mentes. Contudo, é importante estudar autoras negras e autores negros não pelo tom de pele que possuem, e sim pela causa que abraçam. Na visão de Ribeiro (2009):

A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? É sobre isso que a escritora Chimamanda Ngozi Adichie alerta ao falar do perigo da história única. O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram (Ribeiro, 2009, p. 40).

O sistema colonial ainda permanece entre nós, definindo conhecimentos e hierarquizando saberes. A contracolônização do conhecimento muda o foco educacional para as pessoas que não estão no Norte Global, que não estão em grupos privilegiados, direcionando-se para os grupos minoritários. Inclusive, o Movimento Negro questiona o apogeu político, cultural, científico do Norte e valoriza, divulga, expressa saberes, as práticas e as alternativas produzidas no Sul (Gomes, 2010, p. 100).

Nesse sentido, essa discussão deve estar em todos os cursos de licenciatura, além da formação continuada. Entrelaçar ensino de línguas (inglês) às questões raciais é importante porque a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos (Ferreira, 2015, p. 36). E mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas pela(o) docente no ato de ensinar, é preciso ter consciência das atividades que promove em sala de aula. Para além disso, também reconheçam o potencial da(o) estudante em ser protagonista do próprio saber, sendo sensível e acolhendo o que eles consomem.

Como intelectual negra engajada na luta antirracista, escrevo com palavras que descrevem minha realidade, da periferia, de um lugar diferente, da experiência de anos de ensino, almejando incentivar e influenciar pessoas a perceberem o inglês como oportunidade que abre portas para acesso a ideias que mudam a forma de ver a vida, como também, a ser agentes da própria mudança de atitude preconceituosa.

Quanto à metodologia, esta dissertação adota uma abordagem qualitativa fundamentada na pesquisa bibliográfica e documental. A abordagem mostrou-se adequada ao objetivo desta dissertação, pois permitiu analisar obras e interpretar

documentos legais, a fim de extrair informações relevantes e contextualizadas sobre a temática. Para Gil (2008),

a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 2008, p. 50). Já a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa (Gil, 2008, p. 51).

Em relação à organização do texto, este está estruturado em 8 (oito) seções. Na seção 1: Considerações iniciais: *Sankofa Movement*, a mestrandia apresenta o entrelaçamento da sua trajetória pessoal e profissional, com a pesquisa, principalmente por reconhecer a importância de ter LRC.

A seção 2: Introdução apresenta a caracterização da pesquisa, incluindo a problemática levantada, a justificativa e os objetivos gerais e específicos e metodologia.

A seção 3: *Do you speak english?* O ensino de inglês no Brasil: um breve panorama historiciza o ensino de inglês no Brasil tomando como base leis educacionais (LDB, Lei nº 10.639/2003, PCNs, DCNERER, DCRB, Portaria SEC/BA nº 55/2022).

A seção 4: *You are cultured:* Letramento Racial Crítico (LRC), contextualiza a TRC, o LCR, além da importância de apropriar-se de algumas categorias (raça, etnia, racismo, negro, dentre outros) para compreender o racismo na sociedade brasileira.

A seção 5: Os *Blacks* estão *in the centricity*. Lei nº 10.639/2003 e Afrocentricidade apresenta a lei como marco de resistência na educação brasileira e a relevância da abordagem afrocêntrica no contexto educacional.

A seção 6: *What?* Essa tal *translanguaging* apresenta uma sucinta abordagem sobre translinguagem para justificar o uso da língua materna (português) na sala de aula de língua inglesa.

A seção 7: *One love, one heart, let's get together and feel alright*⁶ propõe as sequências didáticas como forma de contribuição na área de Letras, também objetiva inspirar professoras e professores a desenvolver atividades que estimulem o seu processo de formação identitária na(o) estudante. O ensino de línguas deve se fazer presente desde o início da vida escolar da criança, entretanto, as propostas de sequências didáticas foram estruturadas para a turma do 6º ano do Ensino Fundamental, justificando a escolha por ser a primeira alcançada pela obrigatoriedade legal no ensino de inglês, além de ser um dos anos de atuação da mestranda. Pela consciência de que precisava se debruçar sobre o arcabouço teórico para ter LRC e pelo tempo do mestrado, a mestranda não aplicou as sequências didáticas. Devido a isso, houve a elaboração de uma proposição teórico-metodológica em perspectiva pedagógica, fundamentada em revisão bibliográfica sem realização da etapa no campo.

E, por fim, a seção 8: Considerações finais apresenta a síntese de cada objetivo específico desta pesquisa, que não se esgota pela notoriedade e relevância do tema.

O desafio deste trabalho é apontar caminhos de um tema amplo, desafiador, que requer uma abordagem crítica e reflexiva em relação à obrigatoriedade da língua inglesa na Educação Básica. Aqui vale trazer a concepção freiriana de educação por entender que ensinar e aprender são ações concomitantes e interdependentes, não sendo possível desprender um processo do outro, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25). É nessa dinâmica que professoras, professores, estudantes vão tomando posse do conhecimento de sua história como povo negro.

⁶ O nome das sequências didáticas é inspirado na canção *One Love* de Bob Marley.

3 DO YOU SPEAK ENGLISH? O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA

Separatismo não
O egocêntrico não tece a união
Não espalha a nobreza
Aparta os corações.
Ilê Aiyê

O poder dos Estados Unidos da América (EUA) e do Reino Unido faz com que a língua inglesa ocupe uma posição hegemônica no mundo inteiro, sendo considerada uma língua global, mundial ou franca. O reflexo disso é o ensino de língua mercantilista tanto no ensino público quanto no ensino particular (escolas e cursos livres) que mantêm seus currículos atravessados por políticas neoliberais.

No Brasil, o ensino de inglês é nitidamente privilegiado. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2025c, p. 18) apresentam-se como política pública que visa orientar a implementação de práticas educacionais de respeito à diversidade linguística do país. Contudo, volta-se mais para o ensino privado do que para o público, não refletindo a necessidade real de formação dos estudantes brasileiros para uma competência global. Esse documento reconhece ser longo o ensino da língua inglesa pelo impacto da independência dos EUA (1776) no país.

Pesquisas mostram que a hegemonia da língua inglesa não aconteceu de forma natural por aqui. Havia uma relação entre Brasil e Inglaterra, e por isso, a presença da cultura britânica se faz presente. Essa relação se estreitou em 1654, quando a Inglaterra impôs um tratado aos portugueses, reservando à marinha britânica o monopólio sobre o comércio de mercadorias inglesas com os outros países, rompendo assim o domínio colonial português no Brasil (Brasil, 2025b, p. 19). No início do século XIX foi instituído o ensino de inglês, em uma época em que, juntamente com o francês, possuía força e status. Foi por meio da Lei de 22 de junho de 1809 que se instituíram o ensino das línguas inglesa e francesa na Corte do Brasil.

E sendo outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade e utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas tem mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao Estado, para aumento e prosperidade da instrução publica, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa (Moacyr, 1936, p. 41).

Vale evidenciar que, a partir da década de 80, há expansão dos cursos de idiomas no país, e desde lá a sua proliferação tem sido uma realidade, porém isso não tem contribuído para o desenvolvimento social e nem para a diminuição da desigualdade social, por beneficiar somente uma parcela da população que tem a possibilidade de complementar os estudos ou se aprimorar em línguas estrangeiras. Mesmo diante de tantas demandas, a LDB de 1961 retira a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras do Ensino Médio, deixando sob responsabilidade dos Conselhos Estaduais a opção por sua inclusão, ou não, nos currículos das disciplinas obrigatórias. Inclusive, reduziu o ensino de doze para onze anos, sendo oito anos de 1º grau e três de 2º grau, conforme o artigo 18: o ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades; e, o artigo 22: o ensino de 2º grau terá a duração mínima de 2.200 (duas mil e duzentas) horas de trabalho escolar efetivo e será desenvolvido em pelo menos três séries anuais. Como consequência, muitas escolas tiraram a língua estrangeira do primeiro grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana. Já a LDB de 1971 não traz nenhuma esperança. Nascimento (2019) localiza bem esse momento:

No tocante ao ensino de línguas estrangeiras, a presença da LDB de 1971 incentivou a oferta opcional do ensino de línguas estrangeiras pelos Conselhos Estaduais na educação regular pública, no mesmo momento em que centros privados de idiomas se expandiam no país. Podemos hoje analisar esse ato realizado pela ditadura militar como um projeto político que promove letramento aos brancos e ricos (no momento que concede a exploração do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a grandes centros de língua privados, naquele momento em franca expansão do país) ao passo que impões aos negros e pobres precariedade e abandono (ao negar a eles aprendizado de uma língua estrangeira) (Nascimento, 2019, p. 17).

No artigo Pra que estudar inglês, profe?: auto-exclusão em língua-estrangeira, Leffa (2007) alerta que a LDB de 1971 permitiu que a própria escola se excluísse de sua obrigação de oferecer uma língua estrangeira (LE), assim, seria dada por acréscimo dentro das condições de cada estabelecimento. A auto-exclusão era garantida por lei, fazendo com que muitas(os) estudantes passassem pela educação básica sem uma única aula de língua estrangeira, já que era oferecida apenas opcionalmente. O que deveria ser a democratização do ensino, reforçou a distribuição desigual do conhecimento entre as classe sociais. Para Nascimento (2019, p. 15), a maioria dos brasileiros (ou seja,

as pessoas negras) está condicionada às formas mais precárias de educação linguística em razão das políticas linguísticas impostas para a população afro-brasileira e indígena.

Desde sempre, a falta de obrigatoriedade demonstra a falta intencional de políticas de ensino de línguas, que conseqüentemente reflete na desvalorização do professor. Com isso, pode-se inferir também que é historicamente antiga a prática de manter o aprendizado de idiomas restrito à elite. Na tentativa de reverter a situação, em 1976 é criada a Resolução nº 58 de 1º de dezembro, que torna o ensino de língua estrangeira obrigatório para o segundo grau (Santos, 2024, p. 26), porém, a inclusão somente era possível se houvesse condição, fato preocupante porque até hoje as escolas públicas não estão em condições favoráveis à aprendizagem.

Tudo isso ratifica que o imperialismo do inglês tem sido historicamente restrito a uma elite social e racial. Diante de tais situações, é triste pensar em como a cultura brasileira absorve a cultura dominante sem democratizar o ensino. Como “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura” (Fanon, 2008, p. 50), vale trazer o entendimento de língua:

entendendo língua como sendo ela mesma uma comunidade imaginada, ou seja, uma imaginação do europeu sobre o que ele era nessa modernidade, e assim, sobre qual língua ele falava, compreende-se que essa comunidade é um dos grandes fetiches usados pelo mundo ocidental até aqui para produzir diferença em sua trajetória de dominação colonial. Esse projeto não apenas institui um fetiche de estética na linguagem baseado em um projeto de elites locais de cada estado-nação, mas também impõe sua língua aos povos colonizados (Nascimento, 2019, p. 13).

Para minimizar a situação, especialistas passaram a defender que, nas escolas públicas, o ensino deve ser instrumental, com direcionamento exclusivo para a leitura (Santos, 2024, p. 26), impulsionando a criação dos PCNs (1998). Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que a(o) estudante pode usar em seu contexto social imediato. Mas, é possível que a(o) estudante aprenda efetivamente o inglês? Esse documento reconhece que não, devido a carga horária.

O número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc. Essas limitações são inaceitáveis. É importante

que sejam tomadas medidas eficazes para saná-las. No entanto, ao se estabelecerem os objetivos, as limitações não podem deixar de ser levadas em conta para se determinar o que é possível fazer para se garantir condições mínimas de êxito, que devem resultar em algo palpável e útil para o aluno (Brasil, 2025g, p. 66).

Ou seja, a carga horária impacta no processo de ensino e aprendizagem. Logo, ao considerar a realidade da escola pública, ensina-se o inglês que é possível:

principalmente quando nos deparamos com o seguinte cenário: uma audiência de 45 a 50 alunos, avidamente inquietos, ora por conta do calor e da falta de água, ora porque as novidades são muitas e a aula de inglês não é tão importante quanto a de matemática. Ademais, a gestão escolar (ou a falta dela), as condições físicas da sala de aula, o entorno da escola, se pacífico ou violento, a tardia chegada do livro didático, a falta de professor são também elementos que determinam qual inglês será ensinado (Santos, 2024, p. 28).

Acrescente-se a isso a responsabilidade que os PCNs dão ao ensino diante da ênfase na abordagem comunicativa, apresentando como justificativa a natureza sociointeracional da língua, ainda acrescenta a questão da globalização e a necessidade da proficiência na língua inglesa. E ainda reconhece que

o inglês é usado tão amplamente como língua estrangeira e língua oficial em tantas partes do mundo, que não faz sentido atualmente compreendê-lo como a língua de um único país. As pessoas podem fazer uso dessa língua estrangeira para seu benefício, apropriando-se dela de modo crítico (Brasil, 2025g, p. 49).

Enquanto que a BNCC reitera a necessidade do aprendizado das habilidades, chamadas de eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural.

A partir dessa análise histórica, é nítido que o inglês era e continua sendo para a classe burguesa, branca, privilegiada; e que o ensino público, desde sua instituição, sempre enfrentou deficiências. Há negligência do governo, além de reafirmar preconceito de classe que não está apta a atingir as habilidades de ouvir, ler, escrever, falar, compreender, fundamentada na emblemática frase: eles não aprendem português, imagine inglês. Para além do fato de se acreditar que a escola particular realmente ensina a falar, enquanto a escola pública se restringe ao ensino de gramática:

sabemos das dificuldades existentes nas redes públicas – falta de formação continuada para professores, número elevado de estudantes por sala, carência de recursos tecnológicos, acesso precário a boas conexões de internet e equipamentos digitais. Aliado a isso, as constantes alterações de políticas educacionais consoante os interesses da gestão administrativa do momento frequentemente tornam o trabalho com línguas bem mais árduo nas redes públicas (Brasil, 2025c, p. 19).

Em suma, desde sua instituição no Brasil, o acesso à educação formal foi exclusividade de poucos. Vejamos o artigo 3º da Lei de Educação n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro: “são proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas; 2º Os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”. Sabiamente Gomes (2019) lembra que

o pós-abolição da escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, são um período marcante para o futuro dos negros brasileiros. Deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados. Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho (Gomes, 2019, p. 27).

Nesse contexto, é importante salientar que nos documentos mais atuais que regem a educação brasileira, a língua inglesa ocupa um lugar de privilégio em detrimento de outras línguas. A LDB de 1996 deixa claro no artigo 26, § 5º que a língua inglesa será ofertada “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano”, porém, na prática, ocorre sem programas estruturados com metodologias adequadas e recursos. Tanto a educação em primeira língua como em língua estrangeira cabem dentro de um mesmo projeto racista.

A última versão da BNCC é fruto de um golpe que modificou profundamente o Ensino Médio e retirou pautas importantes que deveriam ser abraçadas pela educação (Hübes; Kraemer, 2019). O documento foi elaborado por influência de agentes privados, representados por instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas. Assim, ao reconhecer os sujeitos envolvidos na sua produção, entendemos o projeto político-ideológico que lhe dá sustentação:

o que parece evidente é o interesse em implantar uma educação direcionada para trabalhar a formação de condutas nos estudantes, que corroborem com as necessidades estabelecidas pelos agentes privados,

principalmente, no que diz respeito à mão de obra para o mercado empresarial (Hübes; Kraemer, 2019, p. 29).

Com isso, a BNCC é uma estratégia de implantar na educação pública uma ideologia de produtividade e competência, apagando os embates sociais e favorecendo a meritocracia (o indivíduo é herói de si mesmo) tão defendida pelo neoliberalismo. Esse documento estipula a língua inglesa como a única língua adicional obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, contudo “não estipulou os objetivos de aprendizagem para a língua inglesa em termos de proficiência a ser atingida na educação básica. E ainda não temos referências específicas sobre a proficiência dos professores” (Brasil, 2025c, p. 20).

Dando continuidade ao inglês como língua adicional obrigatória, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue reforça que “em relação à língua adicional, a BNCC prioriza a língua inglesa como única língua estrangeira obrigatória na área de Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio” e ainda acrescenta “as demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE se reportam essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês, haja vista o seu caráter de língua franca na contemporaneidade” (Brasil, 2025c, p. 3).

Como o momento atual pede um novo olhar sobre o inglês como língua franca (ILF), vejamos algumas definições apresentadas por Santos (2024), na perspectiva de diversos autores:

Uma língua que se adapta às necessidades globais de seus usuários.
 Uma língua em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida pelo desejo de se comunicar.
 O ILF é um ambiente transcultural por excelência, tendo em mente nos diversos atores que, nas mais variadas interações mundo afora, materializam de maneira contundente nos fluxos transculturais, novas formas de poder, desejo, cultura, resistência, mudança, apropriação e identidade [...]. Língua franca não é zona franca; é espaço transcultural de poder (Santos, 2024, p. 31-32).

Cabe pontuar que a BNCC, documento de referência nacional, retira o caráter do inglês como língua estrangeira, passando a língua franca, ou seja, língua de contato para as pessoas de diferentes línguas nativas se comunicarem. Vejamos:

o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por

teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2025d, p. 243).

Como os conceitos de ILF capturam a natureza plural e multiétnica dos falantes, dentro e fora dos ambientes internacionais (Santos, 2024, p. 32 *apud* Friedrich, 2010, p. 22), logo, é necessário pensar nas condições inclusivas de ensino, fazendo com que a(o) estudante desperte o interesse de aprender. Na visão de Nascimento (2019, p. 63), a própria manifestação do inglês e seu crescimento como língua franca não é algo neutro, mas um profundo processo de poder do próprio racismo em sua via global. Se admitirmos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura, logo é a partir da língua que o racismo materializa suas formas de dominação (Nascimento, 2019, p. 19). Em termos práticos, conclui-se que os interesses políticos continuam atuando na privação de direitos, inclusive, a uma educação de qualidade à população negra, maioria da rede pública em nosso país.

No contexto educacional da Bahia, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB): Educação Infantil e Ensino Fundamental (2020) é considerado um marco da política curricular estadual, por ser o primeiro documento produzido para contemplar todas as etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC é um documento normatizador que apresenta os conteúdos mínimos que devem estar presentes em todas as escolas do país, assim o DCRB a toma como referência e apresenta a matriz de conteúdos que devem ser ministrados ao longo do ano letivo. No que tange ao componente Língua Inglesa, destaca que seu ensino deve ocorrer por meio de seu uso, como ferramenta de acesso ao conhecimento e a bens culturais, assim, o estudo deve priorizar a comunicação e não apenas a análise de estrutura. Reforça ainda que deve ser incentivada a autonomia da(o) estudante, a fim de despertar o protagonismo social “já que saber um idioma estrangeiro pode contribuir para a elevação da autoestima e o fortalecimento da autoconfiança e assim, com os estudantes sentindo-se empoderados, podem promover melhorias em seu contexto social” (Brasil, 2025d, p. 323). O documento apresenta as competências específicas de LI do 6º ao 9º:

Figura 1 – Componente Curricular Língua Inglesa

ÁREA DE LINGUAGENS
COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da Língua Inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho. 2. Comunicar-se na Língua Inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social. 3. Identificar similaridades e diferenças entre a Língua Inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade. 4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da Língua Inglesa usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas. 5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na Língua Inglesa, de forma ética, crítica e responsável. 6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na Língua Inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: Brasil (2025d).

Um outro normativo importante é a Portaria nº 55/2022, de 25 de janeiro de 2022, da Secretaria da Educação da Bahia, que dispõe sobre a reorganização curricular das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual. O documento também apresenta a matriz curricular com a carga horária de cada disciplina do currículo formal.

Figura 2 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Anos Finais

MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL										
Dias Letivos : 200		Semanas Letivas:40				Dias Semanais: 5		Número de hora aula dia: 5		
PARTE COMUM										
Área do Conhecimento	Componente Curricular	6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Carga Horária Total
		Nº h/ sem	CH	Nº h/ sem	CH	Nº h/ sem	CH	Nº h/ sem	CH	
Linguagens	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	4	160	640
	Ed. Física	2	80	2	80	2	80	2	80	320
	Arte	2	80	2	80	2	80	2	80	320
	Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	2	80	320
Matemática	Matemática	4	160	4	160	4	160	4	160	640
Ciências da Natureza	Ciências	3	120	3	120	3	120	3	120	480
Ciências Humanas	História	3	120	3	120	3	120	3	120	480
	Geografia	3	120	3	120	3	120	3	120	480
Ensino Religioso	Ensino Religioso	x	x	x	x	x	x	x	x	x
C.H Parcial		23	920	23	920	23	920	23	920	3680
PARTE DIVERSIFICADA										
Eixos Temáticos		6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Total
Território, Identidade e Cultura		2	80	2	80	2	80	2	80	320
Sustentabilidade e Desenvolvimento Local										
Tecnologias e Cultura Digital										
Projeto de Vida										
Cidadania e Organização Social										
Comunicação e Linguagens										
C.H Total		25	1.000	25	1.000	25	1.000	25	1.000	4.000

Fonte: Brasil, 2024.

Ao observar o componente língua inglesa do 6º ao 9º ano, notamos que foram destinadas apenas duas aulas semanais, contrapondo-se à perspectiva de um país que possui projeto bilíngue e produz documentos normativos que enfatizam a relevância social, política e econômica do inglês.

a Língua Estrangeira no Ensino Fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania (Brasil, 2025c, p. 41).

Nessa discussão, também é relevante trazer a concepção de currículo, já que é fundamental para a formação integral da(o) estudante por orientar o processo de ensino e aprendizagem. A Portaria SEC/BA nº 55/2022 apresenta a seguinte concepção de currículo:

Art. 2º - Para efeito desta Portaria e em atenção ao que se estabelece no DCRB, o currículo escolar é compreendido como uma tradição inventada, como um artefato socioeducacional, que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar,

implementar/dinamizar saberes e atividades, visando mediar processos formativos, na perspectiva de uma formação integral e integradora.

Art. 3º - O currículo se configura como uma produção cultural, fruto das dinâmicas interativas entre os saberes populares e o conhecimento sistematizado (ciência), que institui poderes em um movimento constante e permanente, a partir de perspectivas éticas, estéticas, políticas, de determinados valores e opções pedagógicas, os quais se revelam no cerne das construções e orientações das escolas e devem ser assumidas como fundamento de suas ações (Brasil, 2024c, p. 1).

Em resumo, o currículo é a base da prática pedagógica, é um guia de organização do conhecimento escolar por definir os conteúdos que devem ser estudados em sala de aula. Como as questões raciais são currículo, a Portaria SEC/BA nº 55/2022 apresenta temas integradores como Educação para a Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais e Educação das Relações de Gênero e Sexualidade, dando autonomia para a escola integrar outros temas, a exemplo: Lei Estadual, que trata do dia da África, possibilitando desenvolver em sala conteúdos contracoloniais. Diante desse panorama, a militância política em sala de aula é uma poderosa alternativa, pois não há mais tempo para queixas, mesmo porque muito já foi teorizado.

Em termos gerais, para compreender como deve ser o processo de ensino e aprendizagem de inglês no Brasil, é preciso unir vários documentos e legislações, que, no geral, são bem teorizados e repletos de soluções para fazer da(o) estudante da rede pública fluente em inglês, mas, irônico, quiçá perverso, porque na prática, não busca executá-los de forma efetiva para ofertar um ensino de qualidade.

Feita essas considerações, antes de avançar para o tópico seguinte que abordará o LRC, aponto algumas considerações: i) mesmo havendo leis e decretos garantindo o ensino de inglês nas escolas públicas, o ensino das habilidades orais compete, em grande medida, aos institutos particulares de idiomas, assim, falar inglês é ainda privilégio de uma minoria; ii) a dependência linguística perpetua-se pelo reflexo da relação econômica. Consequentemente, professores e estudantes tendem a buscar uma identificação com o inglês norte-americano ou britânico, ocorrendo uma espécie de endeusamento trazendo a imagem de que o negro que conhece a metrópole é um semideus (Fanon, 2008, p. 35).

4 YOU ARE CULTURED: LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO (LRC)

Ninguém nasce odiando outra pessoa por causa da cor de sua pele,
de sua origem ou de sua religião.
As pessoas são ensinadas a odiar e,
se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar,
pois o amor vem mais naturalmente ao coração humano do que o oposto.
Nelson Mandela

“*Public education can be different if our values are different*”⁷ (Love, 2003, p. 220), coadunando com essa ideia, a educação brasileira precisa continuar mais ativa na construção de uma consciência racial crítica para vencer os desafios que necessitam ser enfrentados no campo do currículo e da formação docente. Para isso, pode valer-se no LRC, que tem origem na Teoria Racial Crítica (TRC), que irrompe nos Estados Unidos na década de 70, na área dos estudos do Direito, como questionamento ao direito tradicional. Após seu surgimento, uma das pioneiras a abordar os princípios dessa teoria na área da educação foi a professora estadunidense Ladson-Billings ao argumentar que a noção de raça não foi suficientemente teorizada, pois fala-se muito sobre classe e gênero, mas muito pouco sobre a questão de raça e parte do que existia apenas enfatizava a inferioridade (Ferreira, 2012, p. 276).

Como *raça* é uma categoria importante, passa a ser a base do esforço de constituir a TRC. Inspirando-se nessa teoria, a professora Aparecida de Jesus Ferreira (2015) cunha o termo Letramento Racial Crítico (LRC). Para autora, pensar o LRC a partir da TRC, que traz nas suas concepções e premissas o racismo como endêmico e estrutural na sociedade, é pensar que raça deve estar no centro das discussões para refletir sobre as desigualdades e propor ações antirracistas, como também na prática educacional. Nesse sentido,

Letramento Racial Crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais [...] (Ferreira, 2015, p. 138).

Essa discussão é relevante, principalmente porque no Brasil, ensinaram a várias gerações que a população negra havia sido escrava, como se não tivesse

⁷ A educação pública pode ser diferente se nossos valores forem diferentes. (tradução nossa)

existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força por traficantes. Ribeiro (2009) pontua bem esse momento histórico:

Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava — palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem (Ribeiro, 2009, p. 7).

Tanto raça quanto etnia são conceitos socialmente desenvolvidos em determinados contextos históricos, no entanto, a raça surge como conceito biológico a partir de sua articulação com o genótipo (constituição genética) (Pinheiro, 2003, p. 51). Como professora formadora de sujeitos, entender a importância do LRC na minha prática docente é de extrema relevância para que assim possa também colaborar na construção de uma sociedade mais justa e equânime. Muitas pessoas, professoras e professores, assim como eu, não foram educadas com a consciência de representatividade. Eu fui me entendendo como mulher negra a medida que relacionava o que vivi com as narrativas de Kilomba (2019), Gomes (2018; 2019), Bento (2022) sobre raça e racismo. Depois do LRC, convenci-me da existência do racismo no Brasil e a importância dele ser debatido no espaço escolar:

é fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (Ribeiro, 2009, p. 8).

Munida dessa consciência, vejo a importância de estar cada vez mais engajada, entender o assunto e adotar postura antirracista, inclusive no ambiente escolar. Nessa jornada formativa, foi essencial compreender alguns termos (raça, etnia, racismo, negro, dentre outros), por isso os apresento. Apesar de causar discordâncias entre autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes e, dependendo da área do conhecimento e do posicionamento

político dos mesmos, pode até gerar desentendimentos, são organizadores de entendimentos (Gomes, 2012, p. 39).

Raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade (Gomes, 2012, p. 45). Porém quando usado pelo Movimento Negro e alguns sociólogos

não o fazem alicerçados na idéia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (Gomes, 2012, p. 45).

Assim, raça não é uma obra da natureza ou um fenômeno que mereça naturalização, sendo pensada apenas como discurso (Nascimento, 2019, p. 32). Vejamos o entendimento da professora Petronilha sobre os termos raça e étnico:

entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática (Brasil, 2004, p. 305).

De acordo com Ferreira (2007, p. 211) 'raça' geralmente está associada a diferenças físicas (fenótipo) como a cor da pele, enquanto 'étnico' se refere a grupos separados por uma identidade cultural compartilhada (por exemplo, com base na língua, religião ou história). Logo, a reeducação das relações entre negros e brancos é designada como relações étnico-raciais (Brasil, 2025a, p. 304).

Quanto ao termo negro, Mbembe (2014) lembra que esse termo passa a ser usado de forma intensa nos últimos três séculos em que a escravização acentuou

como consequência da expansão marítima, sendo um novo conceito criado pela branquitude que é uma construção de privilégios (Nascimento, 2019, 82). Para Pinheiro (2023):

o termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo) (Pinheiro, 2023, p. 40).

Para Kilomba (2019), ter consciência sobre racismo, não é só uma questão moral, é um processo psicológico que requer trabalho.

Nesse sentido, em vez de fazer a clássica pergunta moral “Eu sou racista?” e esperar uma resposta confortável, o sujeito branco deveria se perguntar: “Como eu posso dismantelar meu próprio racismo?” Tal pergunta, então, por si só, já inicia esse processo (Kilomba, 2019, p. 46).

Os negros africanos, antes de serem sequestrados, não se chamavam como “negros” ou reivindicavam para si a identidade “negra” como “naturalmente” deles. Nota-se que negro se mostrou um termo utilizado para demarcar um lugar novo de negritude, ao contrário do signo trazido e imposto pelo colonizador, que o impôs como signo de opressão. No Brasil ele foi pouco a pouco tomando um espaço mais amplo (Nascimento, 2019, p. 44).

Em direção parecida com o contexto afro-brasileiro, o uso do *Black*, em inglês, com letra maiúscula é uma forma de cobrar um direito de igualdade no tratamento nesse aspecto de humanidade e humanização (Nascimento, 2019, p. 46). De acordo com Kilomba (2019, p. 16), é um termo que deriva do movimento de conscientização, para se distanciar radicalmente das terminologias coloniais correntes até o ano de 1960, como *the Negro* ou *N-word*, logo o termo é escrito em B maiúsculo por não se tratar de uma cor e sim de uma identidade política.

O histórico de mais de 300 anos de escravização ainda afeta os afro-brasileiros em nosso país. Vale lembrar que, apesar de a Constituição do Império de 1824 determinar que a educação fosse um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas escravizadas e, posteriormente, dificultava aos libertos seu acesso. Após a abolição, o Estado não se posicionou contra o racismo. Ainda hoje, vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma

pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória, ou seja, o racismo se dá pela negação (Gomes, 2012, p. 46). Por isso, alguns militantes e intelectuais ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo etnia ou étnico-racial “demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil” (Gomes, 2012, p. 47), também o fazem por acharem que, se falarmos em raça ficamos presos ao determinismo biológico, à ideia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores, a qual já foi abolida pela biologia e pela genética (Gomes, 2012, p. 49).

Na perspectiva de Nascimento (2019, p. 38), a definição de negro significa resistência, já para o *establishment* branco significa as mais diversas formas de identificar para fins de discriminação, de desresponsabilização pelo próprio passado colonial ou como interlocução com os próprios negros para produzir uma agenda neoliberal. Enquanto que a raça

é um complexo perverso, gerador de medos e de tormentos, de problemas do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes. Na sua dimensão fantasmagórica, é uma figura da neurose fóbica, obsessiva e, porventura, histórica (Mbembe, 2014, p. 25).

Importante considerar que a raça tem uma operacionalidade na vida social, tendo um peso em que as particularidades físicas são usadas para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil, o que é pior, é usada para discriminar e negar direitos. Em síntese, na visão de Gomes (2012), podemos compreender que as raças são,

na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. E isso, sim, é muito complicado! (Gomes, 2012, p. 49).

A questão do racismo é complexa por exigir um olhar atento,

o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores (Gomes, 2012, p. 52).

O racismo é um sistema de opressão que nega direitos e que não devemos ter medo de enfrentar com práticas antirracistas. No entendimento de Almeida (2019):

O racismo é processo político. Político porque, como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político; caso contrário seria inviável a discriminação sistemática de grupos sociais inteiros (Almeida, 2019, p. 35).

No Brasil, o racismo é uma realidade que se apresenta de forma velada, sistêmica, sutil, reforçando o preconceito de cor, e “as raças de pele clara terminaram desprezando as raças de pele escura e estas se recusam a continuar aceitando a condição modesta que lhes pretendem impor” (Fanon, 2008, p. 110).

Para Gomes (2012, p. 54), o preconceito racial “é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo”. As definições apresentadas rompem com a abordagem do racismo como uma situação apenas das relações interpessoais, responsabilizando as instituições pelos danos causados pelo racismo operado por elas, em virtude do racismo estrutural. Conforme Kilomba (2019),

o racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras e *People of Color* estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado racismo estrutural (Kilomba, 2019, p. 77).

O racismo não é apenas um discurso, mas a estrutura de onde se originam os discursos da colonialidade (Nascimento, 2019, p. 33). Assim, refletir criticamente os termos elencados é importante para pensar como deve ser a sala de aula de inglês

de hoje, em que professoras e professores devem se posicionar e estimular o pensamento crítico e reflexivo na juventude.

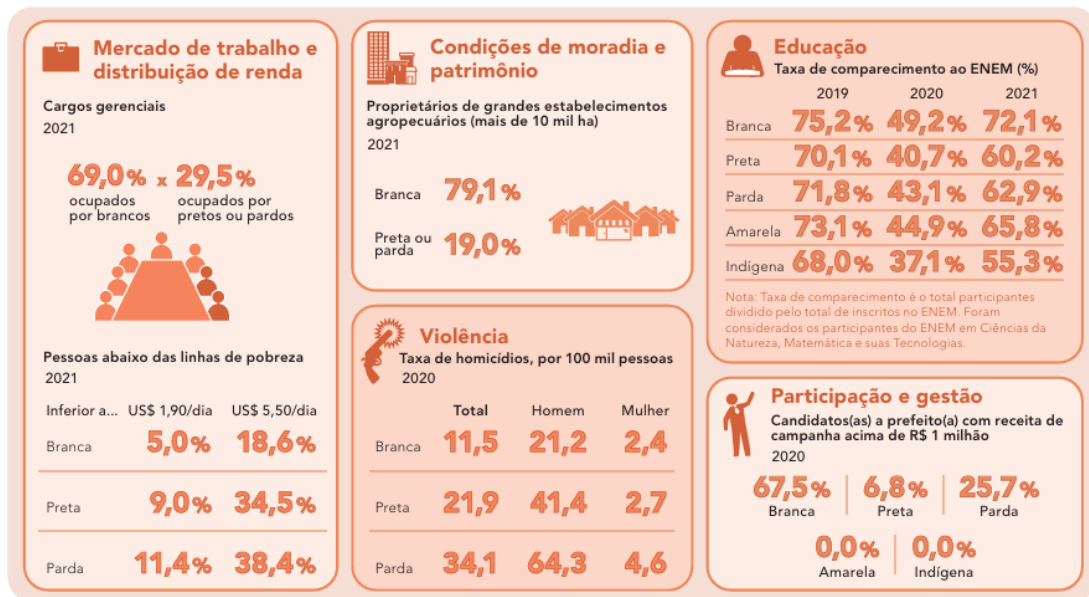
De acordo com Nascimento (2019), o racismo está também na língua por fazer parte da estrutura:

uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura. Em minha hipótese principal aqui, entendo que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação (Nascimento, 2019, p.19).

Por isso o LRC é necessário, pois permite questionar, desconstruir, reconstruir, ao positivar o que fez e faz o povo negro também, como forma de refletir a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na bibliografia de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual, até a questionar a prevalência branca nos espaços de poder, visando atitudes que transformem essa realidade, como também do imperialismo do inglês, já que os não brancos (negros, asiáticos, etc) são os que sofrem mais frente à imposição do idioma nos mais diversos locais (Ribeiro, 2003, p. 21). A ideia de língua está totalmente ligada à ideia de superioridade (Nascimento, 2019, p. 20). Nesse sentido, o LRC leva ao entendimento de que o racismo opera na fala, em imagens, em comportamentos que as(os) estudantes precisam reconhecer e se posicionar, porque não há discurso neutro.

A partir do momento em que a juventude pode sofrer ou praticar o racismo, precisam ter letramento racial. Para Nelson Mandela (ex-presidente da África do Sul e líder do movimento contra o *Apartheid*), o racismo é um aprendizado, pois “não nascemos racistas, nos tornamos racistas”. Refletir isso é não aceitar que se naturalizem violências contra o negro em uma sociedade cuja “população negra é a maioria no país, quase 56%, o que torna o Brasil a maior nação negra fora da África” (Ferreira, 2009, p. 21). Porém, o seu quantitativo não garante melhores acessos, conforme podemos ver na imagem abaixo:

Figura 3 – Desigualdade social por cor ou raça no Brasil



Fonte: Brasil (2025e).

A primeira edição do estudo Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil (2019) e a Síntese de indicadores sociais (2021), realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra o acesso desigual de distintos grupos populacionais a bens e serviços básicos necessários ao bem-estar (como saúde, educação, moradia, trabalho, renda etc.), mesmo assegurados pela CF de 1988.

No Brasil, após quase quatrocentos anos de escravidão, o Estado Republicano não estabeleceu um projeto de reparação para os povos ‘libertos’ e aliados de acesso a direitos, no sentido de garantir as condições mínimas de inserção social, como acesso à terra, à moradia, à educação e à saúde. Tampouco houve o reconhecimento e valorização da pluralidade cultural desses povos; dessa forma, a identidade nacional tornou-se frágil, existindo, até os dias de hoje, a intolerância e desrespeito à diversidade. Não houve uma preocupação em se construir um conceito de povo, uma identidade nacional e tampouco de garantir aos trabalhadores acesso a direitos, mesmo os mais elementares como alimentação e moradia” (Brasil, 2025d, p. 76).

Pode parecer utópico exigir que um país como o Brasil, com o racismo enraizado, possua escolas sem racismo. Para amenizar o trauma, as(os) profissionais precisam se letrar racialmente, para não reproduzir falas e comportamentos discriminatórios. Para isso, é preciso sair da ignorância e adotar o discurso e a postura que implica trazer para sua área de atuação referência do povo negro. De acordo com Gomes (2021),

o processo de descolonização das mentes e das práticas como ação de combate ao racismo nas sociedades é tenso e conflituoso. A educação talvez seja o espaço em que essa tensão é mais visível. Há apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, que só serão superados se o campo educacional e a produção científica compreenderem-se como espaços que precisam descolonizar-se (Gomes, 2021, p. 436).

Para haver um fazer pedagógico na perspectiva da afrocentricidade que é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (Nascimento, 2009, p. 93), a professora e o professor precisam romper com as estruturas coloniais que moldam a subjetividade, quebrando a lógica de que a ciência ocidental é a única forma legítima, valorizando idiomas que não apagam a diversidade de formas de ser e de constituição linguística. A partir disso podem realizar ações que envolvam as(os) estudantes em pensamentos contracoloniais.

5 OS BLACKS ESTÃO IN THE CENTRICITY: LEI nº 10.639/2003 E AFROCENTRICIDADE

Repair and transformation are the hope for the future, a future where Black folk are safe and where we all thrive together. Repair, healing, and transformation are the only hope for our crumbling democracy⁸.
Bettina L. Love

Tratar da questão racial do Brasil é tarefa da educação por ser um dos pilares fundamentais para a formação de uma sociedade menos preconceituosa. A partir dela, construímos compreensões do mundo e respectivos modos de agir, de ser e de se relacionar (Santos; Silva, 2022, p. 11). Então, assumir viver em um país racista é se posicionar contra esta realidade, por isso a necessidade de problematizar qual educação estamos vivendo e promovendo, assim como qual mundo construímos e onde queremos chegar.

Diante desse entendimento, após as pressões exercidas pelo Movimento Negro, na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizada em Durban, África do Sul, em 2001, o Estado brasileiro reconhece publicamente como um Estado racista e passa a instituir ações para viabilizar direitos da população negra (Gomes, 2017, p. 34). A partir desse momento, as políticas públicas de ações afirmativas e antirracistas têm sido implementadas no decorrer dos anos, no entanto, ainda com muitos desafios. Elas seguem gerando resultados positivos, como a política de cotas para pessoas negras nas universidades públicas, instituída pela Lei nº 12.711/2012 e a Lei nº 12.990/2014, que institui as cotas para pessoas negras em concursos públicos e travam amplo diálogo com a Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial). A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 marcam a história da educação brasileira, alterando a LDB pela obrigatoriedade de ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas da rede pública e particular de ensino, no âmbito de todo o currículo escolar. Vejamos o artigo 26-A da LDB:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

⁸ Reparo e transformação são a esperança para o futuro, um futuro onde pessoas negras estão seguras e onde todos prosperamos juntos. Reparo, cura e transformação são a única esperança para a nossa democracia em ruínas. (tradução nossa)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

*Policies and laws are fundamental to offset and counter the ever-present, dogged, and harmful practices of racism and anti-Blackness*⁹ (Love, 2003, p. 165), assim, o advento das citadas leis foi um passo histórico por evidenciar as desigualdades presentes na educação brasileira e quais grupos sociais têm representatividade dominante e quais são excluídos ou pouco representados.

Importante considerar que à medida que o arcabouço jurídico vai sendo qualificado para a promoção de políticas públicas antirracistas, o Estado brasileiro prossegue no desenvolvimento de ações direcionadoras para a efetividade dos meios de enfrentamento ao racismo, a exemplo, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ): política pública cujo objetivo é implantar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola tendo como público prioritário toda a comunidade escola. Como as leis são letras vivas, são por meio delas que se efetivam os direitos individuais e coletivos, mas, se em uma sociedade houver subjetividades racistas, a sua materialização regride, por isso a necessidade de conscientização de cidadãos e cidadãos, professoras, professores, gestoras, gestores, da importância da efetivação da Lei nº 10.639/2002 e nº 11.645/2008 para não se tornarem leis mortas.

Para fortalecer isso, a escola precisa ser comprometida, abraçando a pauta racial e envidando esforços para inserir em todas as disciplinas conteúdos específicos que trabalhem o combate ao racismo e a história e cultura afro-brasileira e indígena. Ocorre que, devido à leitura estreita do arcabouço jurídico, os profissionais da educação só consideram os conteúdos referentes às disciplinas como História, Geografia, Artes e Português. Por isso, a necessidade de uma leitura

⁹ Políticas e leis são fundamentais para compensar e confrontar as práticas sempre presentes, persistentes e prejudiciais do racismo e da anti-negritude (tradução nossa).

atenta por todos da escola, sendo um importante passo para a garantia de uma educação antirracista. Segundo Gomes (2021):

Há professoras e professores não negros que escamoteiam o seu preconceito, adotando diferentes estratégias para negar o racismo e não se posicionar diante de práticas discriminatórias na escola e na universidade. Existem, também, professoras e professores negros que, para evitar o confronto diante de situações de discriminação racial, mostram-se temerosos, escolhem não se expor, diluindo os conflitos raciais, fingindo não os enxergar, fugindo do debate quando são chamados para falar do seu lugar como professor (a) ou pesquisador (a) negro (a). E, há docentes negros e não negros que indagam, questionam, partem para a ação, realizam projetos pedagógicos, pesquisa, extensão, internacionalização e reconhecem o protagonismo do Movimento Negro, atuando em uma perspectiva antirracista e emancipatória (Gomes, 2021, p. 445).

Nesse sentido, a educação antirracista e a educação das relações étnico-raciais impõem aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (Brasil, 2025a, p. 306).

O desafio de tratar as questões raciais na escola requer esforço, inclusive da professora e do professor de línguas (inglês). Abordar as questões raciais em sala de aula é um convite à(ao) docente para sair da zona de conforto e mediar aulas com o perfil da juventude negra de periferia, ou seja, tematizar conteúdos socialmente relevantes, que estimulem as estudantes e os estudantes a refletirem sobre a posição no mundo, a formação identitária, favorecendo a autoafirmação e autoconfiança, além de se posicionar criticamente. Desse modo, também se torna central no processo de ensino e aprendizagem a conexão entre linguagem e a realidade social brasileira, isso transforma a sala de aula de inglês em um ambiente em que estudantes se identificam, formam atitudes, posturas e valores, orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial. Ou seja, é a escola cumprindo seu papel de formar integralmente cidadãs e cidadãos críticos, autônomos, protagonistas da sua história e que interagem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2025a, p. 10).

Importante considerar que o ensino de inglês no Brasil não deve focar na cultura eurocêntrica, por também ser uma realidade distante das (os) estudantes de escola pública de periferia. A ideia de introduzir uma nova lente aos olhares desses estudantes proporcionará um modelo de ensino contracolonial, que por sua vez

permitirá a criação de indivíduos críticos. Mudar a lente é importante porque “muito do que estudamos sobre a história, a cultura, a linguística, a política ou a economia africanas foi orquestrado do ponto de vista dos interesses europeus” (Nascimento, 2009, p. 93). Ter consciência disso é quebrar paradigmas criados historicamente, assim,

[...] se os professores estiverem preparados para utilizar o letramento racial crítico, poderiam estar colaborando para a formação de identidades raciais negra e branca e também de todos os segmentos raciais. No contexto da escola, tenham orgulho do seu pertencimento racial e entendam como o racismo está estruturado na sociedade e saibam como agir para construir uma sociedade justa e igualitária. (Ferreira, 2014, p. 255)

Os professores atuam e vivenciam cotidianamente as tensões das relações étnico-raciais, por isso a importância de uma política formativa que garanta que todo o corpo docente esteja engajado na proposta de uma educação antirracista, não dependendo apenas da iniciativa individual de alguns professores engajados na militância. Sem a formação inicial (nos cursos de licenciatura) e continuada de forma estruturada, corre-se o risco de manter ações fragmentadas, que não transformam a prática pedagógica sistematicamente e a escola não será um espaço de enfrentamento ao racismo, de valorização das identidades negras e de construção de justiça social e racial. A educação antirracista requer, para além de materiais disponíveis, intencionalidade, projeto político-pedagógico e formação em letramento racial crítico para todos.

Face ao exposto, contracolonizar o currículo é efetivar o ensino por meio de atividades que envolvam culturas africanas, como textos com diversidades de falas e conteúdos que façam com que estudantes se identifiquem, permitindo que tragam suas experiências pessoais. Contudo, não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores (Brasil, 2025a, p. 14). Porém, como diz a canção de Milton Nascimento: “nada a temer se não o correr da luta”, para educar a juventude é necessário também emergir as dores, levando-os a entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros, contudo, é possível mudar isso. Mesmo porque ser branca(o) ou negra(o) significa ter acesso à escolarização, mercado de trabalho, remuneração,

sistema de saúde e à socialização de formas radicalmente diferentes (Santos; Silva, 2022, p. 21).

A raça é um marcador social de diferenciação de pessoas, conseqüentemente o racismo se pauta nesse dispositivo, por ser um sistema estrutural que segue “se sofisticando com base na ideia da democracia racial no Brasil, que aponta para a ausência de raças e para a existência, sim, de um povo miscigenado que celebra diariamente essa mistura” (Pinheiro, 2026, p. 50). Nesse contexto, é importante considerar a discussão sobre branquitude nos cursos de formação docente:

A branquitude é um assunto que necessita ser considerado em cursos de formação de professores para que o que é construído em nome do poder possa ser desconstruído e discutido em nome da igualdade e da justiça social, como é advogado pela Teoria Racial Crítica (Ferreira, 2014, p. 248).

Isso me remete ao período em que fiz licenciatura, o curso não se dedicou a ser um espaço de formação na perspectiva étnico-racial, não eram debatidos assuntos que dessem compreensão mais ampla da sociedade brasileira e, por conseguinte, que fomentasse uma perspectiva mais crítica ao ensino de inglês. Também, não tive contato com literaturas africanas e afro-brasileiras, não me recordo de falas sobre letramentos de resistência, letramentos antirracistas, racismo linguístico. Nessa perspectiva, Ferreira (2014) enfatiza a prática do LRC na formação docente (inicial ou continuada), porém, a realidade é que ainda existem professoras e professores que estão em processo formativo na pauta racial. Por obrigatoriedade legal ou por consciência crítica, terão que fazer esse movimento e a prática de sala de aula ajudará nesse processo. Como a escola de antes negou a pauta étnico-racial no currículo escolar, a do momento atual não cabe mais nesse contexto e precisa se adequar para efetivar a lei. Ferreira (2006, p. 172) acrescenta que “os cursos de formação de professores de línguas são uma das arenas em que essas temáticas podem e devem ser discutidas, para que tenhamos professores críticos e reflexivos a fim de formar cidadãos(ãs) mais críticos”. E aqueles que não se sentem preparados para ensinar acerca da questão raça/etnia precisam se engajar na causa acessando espaços e fazendo leituras de autoras negras e autores negros, ou seja, investir na sua formação.

O agora exige que a falta de visão crítica não pode continuar, mesmo porque o racismo opera dentro das escolas. Assim, é esperado das(os) professoras que

ensinem transversalmente temas que constam na Lei nº 10.639/2003 (Ferreira, 2006, p. 181). Mesmo essa lei tendo sido promulgada há mais de duas décadas, há, atualmente, necessidade de efetivá-la por resgatar historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Apesar de ser uma lei curta, possui o seu conjunto jurídico que são a própria lei, o Parecer nº 03/2004 do CP (Conselho Pleno)/CNE e a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004 do CP/CNE, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que orientam a implantação na escola. A construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, por isso conhecer este arcabouço jurídico respalda a professora e o professor de todas as áreas do conhecimento na implantação das questões raciais no dia a dia de sala de aula.

No artigo Formação de professores de Língua Inglesa e o preparo para o exercício do Letramento Crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia, Aparecida Ferreira apresenta dados de uma pesquisa realizada por Moita Lopes (1996, p. 53) com professores de língua inglesa. Para ilustrar suas aulas, fazem referência a EUA (47 por cento), Inglaterra (22 por cento) e Brasil (31 por cento), também afirmam que o inglês que ensinado relaciona-se ao inglês norte-americano (70 por cento) e inglês britânico (30 por cento). Será que é intencional a promoção do imperialismo cultural dos Estados Unidos e da Inglaterra? Ou, o faz por falta de conhecimento da sua própria história como afrodescendente? É claro que é importante conhecer a cultura de outros países, porém, existe o perigo da manutenção da história única, termo cunhado por Chimamanda Adichie para destacar narrativas unilaterais que criam estereótipos e preconceitos.

A educação é um caminho enquanto possibilidade de reinvenção de seres, uma resposta responsável e comprometida com a justiça cognitiva/social e com a vida em sua diversidade e imanência (Rufino, 2018, p. 71). Assim, a inclusão da temática racial nos currículos da Educação Básica é um resgate da narrativa do povo negro. Isso dialoga com a epistemologia da Afrocentricidade, conceito elaborado e discutido pelo filósofo norte americano Molefi Kete Asante, em 1980, o qual traz como ponto de partida a África para o trabalho da identidade negra

[...] afrocentricity as a theory of change intends to re-locate the African person as subject, thus destroying the notion of being objects in the Western project of domination. As a pan African idea, Afrocentricity becomes the key to the proper education of children and the essence of an African cultural revival and, indeed, survival (Asante, 2010, p. 1)¹⁰.

A Afrocentricidade é ser consciente e ter consciência, é contribuir para o combate à alienação e desumanização causadas pelo racismo, que geram apagamento e desvalorização da identidade africana e afrodescendente. A afrocentricidade surgiu em resposta à supremacia branca que escravizou e exterminou povos. E os argumentos mais usados para negar o racismo e a supremacia branca incluem: 1) aceitação implícita da branquidão como norma ideal; 2) negação da raça como categoria socialmente relevante; 3) negação da raça como realidade física e louvação de mistura racial; 4) negação da existência de uma especificidade cultural africana e louvação da mistura cultural (Mazama, 2009, p. 113).

Como proposta epistemológica, busca localizar o conhecimento africano a partir da África, e não de perspectivas eurocêntricas ou ocidentais. Segundo Asante (2009, p. 97), o objetivo do afrocentrista é manter o africano dentro e no centro de sua própria história. Isso exige formação sólida da(o) docente:

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliá-las (Brasil, 2025a, p. 17).

Essa percepção abre espaço para que a(o) professora de inglês desenvolva atividades afrocêntricas, gerando conscientização e libertação na(o) estudante, reexaminando seu processo de conversão intelectual, a fim de não ser presa fácil da supremacia branca. Ou seja, apropriar-se de conhecimentos que libertem e lhes tragam empoderamento. As características culturais africanas são as seguintes: 1) centralidade da comunidade; 2) respeito à tradição; 3) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; 4) harmonia com a natureza; 5) natureza social da identidade

¹⁰ “[...] Afrocentricidade como teoria da mudança pretende relocar a pessoa africana como sujeito, destruindo, assim, a noção de ser objeto no projeto ocidental de dominação. Como uma ideia pan-africana, a afrocentricidade torna-se a chave para a educação adequada das crianças e a essência de um reavivamento cultural africano e, de fato, de sobrevivência” (Asante, 2010, p. 1). (tradução nossa)

individual; 6) veneração dos ancestrais; 7) unidade do ser (Nascimento, 2009, p. 117). Daí ser significativo colocar os valores e ideias da África na centralidade (Mazama, 2009, p. 123).

Importante considerar nesse contexto que o continente africano possui 54 países. Por muito tempo, as imagens divulgadas na mídia, ou até mesmo nos materiais didáticos, eram de uma África de pobreza e miséria, sem evidenciar suas belezas naturais, a diversidade do seu povo, a rica cultura, os costumes, os saberes.

A história prova que, no processo de colonização, a África foi dividida (fatiada) pelas consideradas potências europeias, motivado pelos interesses econômicos, políticos, resultando na exploração desse continente. Como várias nações foram colonizadas pelos britânicos, em decorrência disso, existem países que falam inglês como língua oficial ou língua adicional, a exemplo: Nigéria, Gana, Quênia, Uganda, Tanzânia, África do Sul, Zimbábue, Botsuana, Malawi, Zâmbia, Libéria, Serra Leoa, Namíbia, Ruanda, Camarões, Gâmbia, Maurícia, Eritreia, Sudão, Suazilândia, Lesoto¹¹ (Curotto, 2003, p. 5).

¹¹ O levantamento de todos os países africanos que falam inglês como língua oficial ou língua adicional, apesar de bastante interessante, requerem um estudo mais aprofundado no qual não nos deteremos neste trabalho.

Figura 4 – Mapa da África destacando alguns países que falam inglês



Fonte: elaboração própria (2026).

O inglês falado nos países africanos é uma versão adaptada à realidade local e não é uma cópia do britânico ou do americano, já que em cada nação, o idioma possui sotaque, vocabulário e até estruturas próprias, influenciadas pelas línguas africanas que coexistem. Isso mostra como a língua, mesmo sendo imposta no passado, foi apropriada e transformada em algo único, com identidade própria. Como os africanos escravizados precisaram da língua para falar uns com os outros, precisaram reinventar, refazendo essa língua, para falar além das fronteiras da conquista e da dominação. Esse inglês falado por eles no chamado novo mundo foi alterado, transformado, e se tornou uma fala diferente, ou seja, uma contralíngua (*hooks*, 2013, p. 226 - 227). Isso não se trata apenas de possibilitar a resistência à

branquitude, à supremacia branca, mas também de forjar um espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas - diferentes maneiras de pensar e saber que foram cruciais para a criação de uma visão de mundo contra-hegemônica. Assim, hoje existem produções, autores e obras reconhecidas no mundo, a exemplo: os filmes produzidos pela indústria cinematográfica de *Nollywood*, na Nigéria, sendo a maioria em inglês ou em inglês misturado ao pidgin (uma variação simplificada do inglês com influências africanas), atingindo não só o público africano, mas também comunidades da diáspora. Autores como Chimamanda Ngozi Adichie, *bell hooks*, Dapo Adeola ajudaram a mostrar ao mundo histórias africanas escritas em inglês, permeadas por tradições e visões locais. Nesse sentido, a língua pode ser um espaço de resistência do próprio negro (Nascimento, 2019, p. 24).

Partindo desse conhecimento, tal perspectiva nos leva a refletir sobre a importância que produzir conhecimento a partir do africano, e não do eurocêntrico. Nesse sentido, a Afrocentricidade surge como conscientização política que centraliza os africanos, percebendo o mundo sob sua ótica, defendendo seus valores e culturas como parte de um projeto humano, canalizando a discussão para o âmbito perspectivista (como e onde a pessoa se localiza diante da cultura africana e não se a pessoa é ou não africana).

Para o afrocentrista a análise de uma pessoa com frequência se relaciona com o lugar onde sua mente está situada. Por exemplo, normalmente é possível determinar se uma pessoa está localizada em uma posição central em relação ao mundo africano pelo modo como ela se relaciona com a informação africana. Se ela se refere aos africanos como "outro", percebemos que os vê como diferentes de si mesma, essa é uma das formas pelas quais funciona o deslocamento. Evidentemente, se uma pessoa não é africana mas tenta fazer uma análise afrocêntrica, o que se observa é sua capacidade de olhar os fenômenos do ponto de vista dos próprios africanos. Quem tenta construir um currículo escolar, uma prática de serviço social ou uma literatura afrocentrados deve prestar atenção à localização psicológica ou cultural (Asante, 2009, p. 96).

Nesse sentido, a/o docente precisa assumir o compromisso com uma nova narrativa da história da África pelo que lega como afro-brasileiro, essa recolocação liberta corpos e mentes por trazer um lugar de admiração, respeito, enaltecimento. Asante (2009) ainda afirma que a Afrocentricidade é uma questão de localização porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica, ou seja, quase tudo o que consumimos de conhecimento vem através dos europeus. Porém,

a perspectiva europeia do saber não deve se apresentar como única e exclusiva, contudo,

reescrever a história se torna um desafio para os intelectuais afrocêntricos que dominam a linguagem antiga. Também é fato que não se pode empreender a historiografia de comunidades africanas sem uma séria intervenção intelectual da parte de estudiosos que, com um olhar afrocentrado, vão resgatar o ensino sobre a África das garras de antropólogos cujo único propósito é, ao que parece, desenvolver a ética da comparação (Asante, 2009, p. 101).

Qualquer tentativa sem seguir na contramão dos entendimentos distorcidos oriundos de mentes perversas consiste em ato de resistência, e é nesse campo que a(o) professora deve atuar, considerando a necessidade de ser conscientemente africano (Asante, 2009, p. 102).

Desde os tempos coloniais, as políticas linguísticas adotadas no Brasil sempre privilegiaram a elite branca, hegemônica.

[...] A visão de língua é, portanto, disciplinada por ideologias raciolinguísticas, em que as línguas são vistas como espaços de purificação e limpeza do projeto colonial. Por isso, é necessário retornar aos aspectos históricos e analisar em que medida eles foram usados para favorecer e conceder privilégios aos brancos (Nascimento, 2019, p. 112).

A história nos confirma que, desde 14 de maio de 1888, o Brasil precisa se dedicar com prioridade às políticas públicas de reparação aos mais de 300 anos de escravização, pois ainda há um contingente populacional completamente alijado dos mais básicos direitos sociais, dentre eles à escolarização formal, que durante décadas foi negada ou dificultada ao povo negro. “Não há vitória em aceitar a ideia de que os africanos, após quinhentos anos de deslocamento, devem continuar marginalizados” (Asante, 2009, p. 109). Diante disso, é possível pensar se o sucateamento da educação é um projeto de governo. Esse direito básico inclui aprender efetivamente o inglês. Na compreensão de Ferreira (2006, p. 184), os estudantes do Brasil precisam aprender inglês como língua internacional para que assim possam falar, ler, entender e escrever para o mundo – pessoas de todas as culturas. Para isso,

as abordagens pedagógicas do componente Língua Inglesa, com foco no desenvolvimento humano integral, exigem práticas que priorizem o combate ao preconceito linguístico por meio da legitimação de estruturas gramaticais,

vocabulário e sotaques de falantes da Língua Inglesa fora da Inglaterra e dos Estados Unidos, bem como por meio da valorização do inglês produzido por não nativos, sempre zelando pela inteligibilidade (Brasil, 2025d, p. 324).

Trazer as aulas de inglês para esse campo de discussão é contracolonizar mentes, visto que

é imprescindível que a diversidade humana seja vista como subsídio para a formação dos estudantes, uma vez que a escola, como instituição democrática, deve atuar na desconstrução de todos os estereótipos arraigados nas práticas educacionais e sociais (Brasil, 2025d, p. 79).

Assim, as escolas públicas e privadas devem adotar práticas antirracistas que perpassam pela inclusão de conteúdos que centralizem as experiências do povo africano e diaspórico, como também, a revisão crítica de métodos de ensino e a adoção de posturas que questionem estruturas de poder para se ter um ambiente escolar que promova a justiça da diversidade. Ao incorporar de modo sistêmico esses conteúdos, a(o) docente colabora para que a escola atinja sua finalidade, refletindo positivamente na formação social que respeita as diferenças.

Ao considerar que a formação sociocultural do Brasil conta com referências africanas, e considerando que o sujeito negro nascido aqui é africano em diásporas, a afrocentricidade é um conceito teórico e político que deve ser implantado no currículo escolar brasileiro. Embora seja preciso colocar que, ainda que existam negros interessados em saber e disseminar os conhecimentos sobre a África, existe a coexistência da negação da negritude pelo desconhecimento do legado cultural africano que leva os afrodescendentes a terem atitudes discriminatórias e posturas que diminuem sua autoestima. Além de haver práticas em que as referências africanas são folclorizadas para serem aceitas e terem atenção das(os) estudantes.

Como a afrocentricidade possibilita uma perspectiva de ampliação de conhecimento, é uma estratégia de combate ao racismo nas escolas, por contribuir na valorização de saberes e na diversidade humana. Nós, professores e professoras, e estudantes, precisamos compreender as centralidades africanas também presentes no nosso cotidiano. Ou seja, desenvolver uma prática educacional voltada para a centralidade e enaltecendo as referências culturais próprias dos estudantes, já que a escola é majoritariamente frequentada por estudantes negras e negros. Como é urgente uma inversão de posição que esses estudantes ocupam na dinâmica escolar, para desfazer a histórica condição de

subestimação e subalternidade, a afrocentricidade adequa-se perfeitamente à realidade brasileira, por ser ainda um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (Asante, 2009, p. 93). Nesse sentido, a afrocentricidade também propõe a convivência colaborativa entre diversas culturas – contrariando e se contrapondo à hegemonia, à visão discriminatória, preconceituosa que o eurocentrismo manifestou a tudo que é da África – em prol da reciprocidade cultural.

o afrocentrista sustenta que a cultura européia deve ser vista como ao lado, e não acima, das outras culturas da sociedade. A liga que mantém unida a sociedade não pode ser a aceitação forçada da hegemonia, mas antes a aceitação discutida de valores, ícones, símbolos e instituições similares que têm sido empregados no melhor interesse de todas as pessoas [...]. A reciprocidade é o marco dessa nova aventura intelectual e política, já que ninguém fica para trás nem fora da arena (Asante, 2009, p. 108 - 109).

Coaduna nesse sentido as DCNERER:

não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei nº 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2025a, p. 17).

É inegável a necessidade de um currículo escolar que localize o Egito na África, que traga narrativas sobre a população negra antes do período de escravização, que apresente os conhecimentos e tecnologias desenvolvidas pelos ancestrais, além do que tem da África na cultura brasileira. Não podemos desconsiderar que o Brasil é o segundo país no mundo em número de pessoas negras. E falar de currículo escolar é falar de efetivação de direitos a uma educação de qualidade e a uma sociedade mais equânime. Para Bento (2022),

ao desnudar as relações de dominação, as pessoas podem se tornar mais autoconscientes daquilo que as torna preconceituosas, violentas, propensas a se identificar e apoiar líderes populistas e/ou autoritários e antidemocráticos (Bento, 2022, p. 86).

Contudo, isso perpassa por um projeto pedagógico (que é político) que altere a lógica, considerando a existência de uma sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil. Assim, o ensino de inglês afrocêntrico deve engajar na correção e no reparo que vai desde o epistemicídio, ou seja, o extermínio do conhecimento do outro, através da definição do que é saber/conhecimento válido e do que não é (Nascimento, 2019, p. 14).

Educar para uma sociedade pluriétnica significa: fomentar práticas sociais voltadas para a convivência harmoniosa dos cidadãos; desenvolver ações afirmativas diversas; evidenciar o patrimônio histórico-cultural de povos marginalizados. Considerando que “o propósito e a forma da educação constituem uma prioridade para o paradigma afrocêntrico em razão do seu potencial libertador” (Nascimento, 2009, p. 125). Nesse sentido, a proposta de ensino de inglês baseada na ideia de Afrocentricidade de Molefi Asante é uma alternativa viável para a realidade brasileira: “uma vigorosa ideia intelectual alinhada com o melhor do pensamento afrológico” (Asante, 2009, p. 109).

6 WHAT? ESSA TAL TRANSLANGUAGING

A saúde do povo daqui é o medo dos homens de lá.
NATIRUTS

É vital considerar a dinamicidade da língua como prática social, fato que a educação brasileira deve tomar como exemplo para parar de priorizar conteúdos conservadores, impondo o vocabulário e a gramática como conteúdo principal. Conforme abordado em seções anteriores, ao revisitarmos a história do ensino de línguas no Brasil, identificamos o imperialismo do inglês “[...] como obra diabólica dos Estados Unidos que não encontraria limites para exercer seu poder econômico, bélico, político e cultural sobre o conjunto das nações” (Matos; Sousa, 2022).

Para *hooks* (2013), mesmo em uma sociedade multicultural ainda vigora a supremacia branca, que usa o inglês como arma para silenciar e censurar, isso nos leva a inferir que o ensino de línguas é batalha de interesses por fatores políticos, diplomáticos, históricos. Outro fator é o acesso a um ensino de qualidade que ainda pertence a classes mais favorecidas socialmente como forma de manutenção de poder.

Os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando. Quando se colocam em posição de igualdade, são percebidos como concorrentes (Bento, 2022, p. 53).

Dominar o inglês é estar em posição de diferenciada pelo acesso que dá a outras culturas, costumes, ideias, saberes. Assim, quanto aprendemos sobre as diversas culturas, passamos a respeitar a(o) outra(o) como é, ou seja, respeita a diversidade. Mesmo argumentando a favor da educação linguística voltada para a interculturalidade, ou seja, para o reconhecimento das diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, no cotidiano escolar o ensino do inglês que toma como referência outros países que não seja EUA e Inglaterra é negligenciado por ainda ser fortemente praticado o currículo eurocêntrico.

Contudo, “a mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente alerta o modo como sabemos o que sabemos” (*hooks*, 2013, p. 231), assim, é necessário tirar do papel o entendimento das leis

apresentado vozes negras diversas em sala de aula para que as/os estudantes ouçam pacientemente outras formas de fala e se aproprie dela de forma crítica e consciente subvertendo a cultura do frenesi e do consumo acessando outras narrativas que impulsionem autoconhecimento e a posiciona-se no mundo (*hooks*, 2013, p. 232).

As DCRB consideram as condições sociais, culturais e políticas para que o ensino de inglês possibilite a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades, para isso,

faz-se necessário o reconhecimento dessa língua estrangeira como língua franca, o que implica a adoção da postura formativa, do multiletramento e de abordagens pedagógicas focadas no desenvolvimento humano. No que tange ao cunho formativo, a prática do ensino de inglês constitui-se nas perspectivas linguística, crítica e sociopolítica, consolidando a Língua Inglesa como instrumento de acesso ao conhecimento e comunicação com o mundo, atrelando o processo de ensino e aprendizagem à familiaridade com outras culturas e costumes, bem como ao exercício do respeito à diversidade (Brasil, 2025d, p. 324).

Para caminhar nesse sentido, é salutar apontar que a comunicação com pessoas de todas as partes do mundo vem se tornando cada vez mais frequente, e também vem sendo facilitada, por conta da internet. De acordo com Gomes, a tomada de posição emancipatória nos processos formativos forma uma nova geração de meninas negras e meninos negros:

uma geração que interage intensamente com as redes sociais e o mundo on-line e que sabe aproveitar as vantagens das novas tecnologias e das mídias alternativas, não somente para se divertir, mas, também, para fazer política e realizar formação política. *Blogs, Instagram, Facebook, Twitter, Youtubee* as mais diversas plataformas virtuais são hoje instrumentos de luta política e acadêmica da juventude negra. Essas estratégias também são realizadas por uma parcela da juventude negra na Educação Básica, que reeduca e enfrenta, muitas vezes de forma tensa, as suas famílias, as igrejas, a mídia e os docentes. São mais do que formadores e formadoras de opinião: são novos militantes negras e negros formados nos tempos das ações afirmativas. E, assim, têm reconfigurado o próprio Movimento Negro e o ajudado a repensar estratégias de resistências e de formação em tempos antidemocráticos (Gomes, 2021, p. 16).

O avanço das novas tecnologias e da globalização leva à discussão da forma de perceber a linguagem pelo seu impacto na sociedade. Assim, uma prática pedagógica voltada para a responsabilidade social não negligencia a relação sujeito, linguagem e mundo, reforçando a necessidade de um olhar mais amplo e crítico

para as transformações decorrentes das tecnologias. Mesmo porque, nas últimas décadas, o trabalho do professor de inglês se tornou desafiante, exigindo saber lidar com as diversidades e os novos recursos tecnológicos. Acrescenta-se a isso o fato de o inglês ter se tornado uma língua global como a linguagem do comércio, da mídia, da ciência e da tecnologia, e como consequência, os contextos de ensino e aprendizagem se expandiram (Talavera, 2017, p. 45).

Considerando tudo o que já foi dito, a construção de uma sala de aula deve pautar-se na equidade entre as/os estudantes, em que todos detêm oportunidades iguais para participar. Ainda hoje, as(os) estudantes possuem aversão ao inglês, algo inalcançável e uma forma de desmistificar isso é ser sensível e acolher o que eles consomem, além de abordar na sala de aula construções linguísticas não monocentradas. Para isso, pode apoiar-se na prática híbrida denominada *translanguaging* (translinguagem). O linguista Canagarajah (2013, p. 2) argumenta: “*multilinguals merge their own languages and values into English, which opens up various negotiation strategies that help them decode other unique varieties of English and construct new norms*”¹². Ou seja, é possível mesclar línguas para que o processo de comunicação torne o processo de ensino e aprendizagem efetivos.

No entendimento de Santo (2021),

o nome translinguismo é derivado da palavra gaélica *trawsieithu* cunhada por Cen Williams (1994) em sua descrição das práticas de linguagem em contextos de educação bilíngue no País de Gales. Ele fazia referência aos atos de fala em que professores e alunos usavam duas línguas ao mesmo tempo (galês e inglês) para cumprir suas tarefas em sala de aula. Mais tarde, Baker (2001) traduziu a palavra para o inglês como *translanguaging*, compreendendo-a como um processo de construção de sentido através do uso de duas ou mais línguas (Santo, 2021, p. 56).

Nesse sentido, o translinguismo é um conceito que ganha força por entender que o monolinguismo é ilusório, sendo uma estratégia pedagógica eficaz em contextos educacionais multilinguísticos, como as escolas de fronteiras, onde as/os estudantes imigrantes podem usar seu repertório multilíngue para fins de aprendizado.

¹² Multilíngues mesclam seus próprios idiomas e valores no inglês, o que abre diversas estratégias de negociação que os ajudam a decodificar outras variedades únicas de inglês e construir novas normas. (tradução nossa)

We believe that for communication to be efficient and successful we should employ a common language with shared norms. These norms typically come from the native speaker's use of the language. We also believe that languages have their own unique systems and should be kept free of mixing with other languages for meaningful communication. I consider these assumptions as constituting a monolingual orientation to communication (Canagarajah, 2013, p. 10)¹³.

Na conjuntura atual, é relevante considerar que estamos em uma sociedade cultural e linguisticamente diversificada. Na perspectiva mundial, há um elevado percentual de falantes não-nativos de inglês, “com diferentes variedades, bem como suas próprias competências comunicativas específicas, culturais e pragmáticas” (Talavera, 2017, p. 47), logo é necessário questionar as orientações monolíngues presentes na forma de ensinar como uma prática contradecolonial,

as teorizações articuladas à ideia de práticas translíngues só têm a contribuir para a (des)invenção do ensino de “línguas” monolíngue e podem provocar deslocamentos na prática pedagógica para que ela passe a considerar o caráter complexo, móvel e híbrido das práticas de linguagem dentro e fora da sala de aula (Santo; Santos, 2018, p. 6).

No Brasil, ainda acontece separação entre as práticas de linguagem que se efetua no mundo real e o que é ensinado em sala de aula. Sob essa ótica, o ensino de línguas, reforçado pelo sistema escolar e outras instituições de poder, acaba dando mais força à pureza linguística, ou ao chamado monolingüismo (Santo; Santos, 2018, p. 9).

Ocorre que a translíngua é uma ferramenta pedagógica que abraça a multiplicidade de práticas de linguagem, sendo uma forma de superação no ensino de línguas, por considerar os contextos multilíngues em que a maioria da população mundial vive. Além disso, oferece caminhos para se pensar o ensino de línguas como um sistema autônomo representado por rótulos como inglês, português, espanhol e outros (Santo, 2021, p. 56). De acordo com o autor, esses rótulos são construções humanas, associadas à ascensão dos estados-nação europeus e ao iluminismo. Assim, o monolingüismo está relacionado:

¹³ Acreditamos que, para que a comunicação seja eficiente e bem-sucedida, devemos empregar uma língua comum com normas compartilhadas. Essas normas normalmente vêm do uso da língua por falantes nativos. Também acreditamos que as línguas possuem sistemas únicos e devem ser mantidas livres de misturas com outras línguas para uma comunicação significativa. Considero essas premissas como constituindo uma orientação monolíngue para a comunicação. (tradução nossa)

ao mito de que países colonizados eram lousas em branco que deveriam ser preenchidas pelo “conhecimento” europeu. Isso era alcançado, principalmente, através de missionários que escreviam gramáticas e livros baseados num entendimento europeu de línguas e não com base no conhecimento local. Na percepção dos autores, a qual coaduno, assim como as línguas foram “inventadas”, assim também foram categorias como “monolinguismo”, “bilinguismo”, “multilinguismo”, “variedade”, “dialetos” etc., que nunca representaram, de fato, a diversidade das práticas de linguagem (Santo, 2021, p. 57).

No Brasil, é comum ocorrerem diferentes práticas em sala de aula alternando língua materna e língua alvo; ou somente língua alvo. Contudo, as práticas translíngues referem-se ao uso alternativo de códigos linguísticos, tratando todos esses códigos como um sistema integrado para uma ampla gama de finalidades (Talavera, 2017, 38), e podem servir aos seguintes propósitos: estreitar relações interpessoais na sala de aula, favorecer a construção de conhecimento das(os) estudantes,

adicionalmente, pode ajudar a desconstruir ideias de como a língua deve ser aprendida e ensinada. A compreensão de como *Translanguaging* funciona na sala de aula pode facilitar a compreensão da alternância de códigos em diferentes contextos educacionais (Talavera, 2017, 41).

Nesse sentido, a prática translíngua leva a(o) estudante refletir sobre o papel da língua materna, apoiando o aprendizado na aquisição de outra língua.

Treanslanguaging é muito funcional como um recurso comunicativo que permite os professores e os estudantes alcançarem um número considerável de objetivos sociais e educacionais. A sala de aula não é apenas um lugar de aprendizagem formal, mas também um ambiente social e eficaz por direito próprio, onde professores e estudantes negociam relações e identidades de forma regular, em meio da aceleração da globalização e às práticas multilíngues (Talavera, 2017, p. 47).

Ainda hoje é desafiador para as(os) estudantes brasileiros da rede pública de ensino lidar com a pressão social de aprender inglês, de compreender que tudo isso é consequência de uma herança colonialista, porém seu domínio é necessário e precisa ser de forma crítica. Nascimento (2019), ao citar Pennycook, afirma que o ensino de inglês é um produto do colonialismo, não apenas porque é o colonialismo que produziu as condições iniciais para a disseminação global do inglês, mas porque foi o colonialismo que produziu muitos dos modos de pensar que ainda fazem parte do Ocidente.

Ter consciência disso é importante para entender que o Brasil apresenta um histórico de desigualdades estruturadas no racismo, refletindo no ensino que ainda é um fator de desequilíbrio, acentuado pelo desinteresse do Estado, nas dificuldades enfrentadas pelo sistema público de ensino, em que as(os) estudantes possuem problemas básicos de leitura e escrita. Por isso, é inaceitável formar professores nos mesmos moldes tradicionais que concebem língua separada dos sujeitos e de suas práticas, pois as chances de o ensino continuar pautado na mera dicotomia 'língua *versus* variedade' e 'língua *versus* gramática' são altas (Santo; Santos, 2018, p. 10-11).

Ao trazer a *translanguaging* para o contexto brasileiro, à professora e ao professor cabe considerar a heterogeneidade linguística, tendo a segurança de que não é errado fazer uso da língua portuguesa, em alguns momentos, pois aproxima mais aquelas/aqueles estudantes para compreensão da língua inglesa, isso porque “uma pedagogia translíngue se relaciona com a construção de uma sala de aula pautada na equidade entre as/os estudantes, em que todos detêm oportunidades iguais para participar, já que o objetivo é construir sentidos” (Matos; Souza, 2022, p. 380). Além disso, a *translanguaging* não é uma consequência da falta de competência na língua inglesa, nem é um modo deficitário ou disfuncional de interação. Em vez disso, é uma estratégia valiosa, indicando um alto nível de competência comunicativa geral (Talavera, 2017, p. 47).

Nesse sentido, a professora e o professor precisam ser melhor preparadas(os) para também aprender com a juventude, potencializando o que aprendem extramuros. Assim, a *translanguaging* pode ser usada como recurso pedagógico para ajudar os professores a conhecerem a juventude, até como constroem o conhecimento.

Deve-se deixar claro, que nessa seção a intenção não é fazer uma revisão exaustiva sobre translinguagem, mesmo porque os estudos dessa perspectiva teórica na linguagem não são novos. E sim, apresentar a importância para que a/o docente desenvolva o processo de ensino e aprendizagem de forma que acolha a diversidade linguística, pois orientação translíngue é, portanto, uma alternativa para se pensar as práticas de linguagem na contemporaneidade (Santo; Santos, 2018, p. 10).

Quando aprendemos

nos alteramos, nos modificamos, passando de um estado ou condição a outro, nos convertendo ou transfigurando, passando-nos por outra pessoa, fazendo uso de disfarces e nos dissimulando e, por último, mudamos mediante a transformação (Santos, 2024, p. 35 *apud* Cruz, 2006, p. 59).

Nesse sentido, todo esse arcabouço teórico passa a ter valor prático quando entendemos que precisamos assumir novas iniciativas voltadas para a implementação de abordagens de ensino mais eficientes, visando a uma educação linguística que privilegie aulas mais significativas para a realidade imediata da(o) estudante, que faça sentido para sua vida. Outrossim, é tempo também de assumirmos que realizar pesquisas para denunciar o fracasso da escola pública já não contempla mais as demandas da contemporaneidade. Agora, são necessários trabalhos que apresentem caminhos possíveis para a solução de problemas.

7 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: ONE LOVE, ONE HEART, LET'S GET TOGETHER AND FEEL ALRIGHT

Vamos amigo, lute!
Senão, a gente acaba perdendo o que já conquistou.
Edson Gomes

Refazendo o movimento Sankofa, agora em relação a minha formação docente, concluo que o olhar para trás é um gesto para identificar o que precisa melhorar. Mesmo porque,

alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com os desafios que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas [...]. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito da democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2005, p. 15).

Ocorre que a consciência da importância de debater as questões raciais em sala de aula na disciplina que leciono (inglês) faz com que haja movimento. Assim, a proposta de sequências didáticas é um desafio, por almejar colocar em prática o saber que é transformador. Partindo do conhecimento de que o ensino de inglês carrega traços de histórias coloniais, derivando de culturas europeias, a postura é de não desanimar e partir para a luta contra a agressividade do racismo que se manifesta de diferentes formas. Como a leitura de autoras negras e autores negros me tocou, hoje ecoo essas vozes, porque quero continuar contribuindo na formação de pessoas emancipadas, empoderadas, orgulhosas da sua identidade racial.

Sabemos que nosso instrumento de trabalho na sala de aula (livros e materiais didáticos) ainda carrega conteúdos que não inspiram a juventude por não estarem representadas(os). O mesmo preconceito paira no cotidiano das relações sociais das(os) alunas(os) entre si e de alunas(os) com professores. Na maioria dos casos, não sabemos lidar com a situação, mostrando que a diversidade não categoriza as pessoas em superiores e inferiores, sendo um fator rico da humanidade.

Para se juntar a outros trabalhos contracoloniais, deixo essa contribuição na área de Letras, porque a diversidade deve ser celebrada no currículo e nas práticas escolares. Essa perspectiva rompe com a ideia de um currículo fechado, eurocentrado, homogêneo. Munanga (2005, p. 16), ao citar Fanon no livro *Superando o racismo na escola*, lembra que é imensurável o impacto de tudo isso na estrutura psíquica dos indivíduos negros. Coaduna nesse entendimento Kilomba (2019), que em seu livro *Memórias da Plantação* aborda a realidade traumática do racismo. Inclusive, ainda acrescenta a confusão mental do branco em relação ao negro.

No mundo conceitual branco o sujeito negro é identificado como objeto “ruim”, incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformando em tabu, isto é, agressividade e sexualidade. Por conseguinte, acabamos por coincidir com a ameaça, o perigo, o violento, o excitante e também o sujo, mas desejável – permitindo à branquitude olhar para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa (Kilomba, 2019, p. 19).

Aqui cabe a indagação: qual a relação entre autonomia do professor e a questão racial? O professor de inglês pode cooperar possuindo postura crítica e reflexiva, abordando questões sociais, políticas, raciais com a juventude. Mesmo tendo a obrigação de dar conta do conteúdo formal, ela/ele não pode negligenciar as mazelas que reencarnam de um passado colonial na sociedade brasileira.

Para colaborar nesse sentido, é necessário também enfatizar o quanto é significativo para a juventude o material utilizado em aula que não deve reforçar estereótipos. No artigo intitulado *A desconstrução da discriminação no livro didático*, a professora Ana Célia da Silva (2005) diz que

A presença dos estereótipos nos materiais didáticos, e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (Munanga, 2005, p. 24).

Logo, é ultrapassado usar como referência imagens da família real, ou somente pessoas não negras. Por isso, a professora e o professor comprometidos com uma educação antirracista devem envidar esforços para pensar, selecionar, produzir materiais que positivem a juventude negra, maioria na rede pública de

ensino. Inclusive, o convívio nos ajuda a nos tornarmos sujeitos e sujeitas sociais melhores, aperfeiçoa-nos no trato com a diversidade étnica e racial presentes em nossas práticas docentes e nas nossas vidas (Pinheiro, 2023, p. 11). Também porque professoras e professores tiveram a mesma origem das suas estudantes e dos seus estudantes. E foi esse lugar, a escola pública de periferia, que nos formou cidadã e cidadão.

Contudo, a união dos termos língua inglesa e raça remete-me a *hooks* (2013, p. 226) quando imagina os africanos ouvindo o inglês pela primeira vez como a língua do opressor e depois ouvindo-o outra vez como foco potencial de resistência. Logo, imagino a juventude se apropriando de forma fluente e crítica dessa língua para usá-la na construção do próprio saber, acessando ideias e pensamentos de narrativas que a projete para ascensão intelectual.

Diante da identificação de poucas pesquisas com as mesmas categorias desta dissertação, a teorização e a proposta das sequências didáticas são tentativas ousadas. Nesse sentido, cabe também informar que no caminho percorrido para a construção da pesquisa, possibilitou levantar livros, teses e dissertações, depositadas nas bibliotecas virtuais de universidades e no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), bem como leis que regem a educação brasileira (LDB, Lei nº 10.639/2003, DCNERER, PCNs, DCRB, Portaria SEC/BA nº 55/2022,). Os materiais fortaleceram a compreensão da mestranda sobre a temática, possibilitando a elaboração da parte teórica e as sequências didáticas.

Para levantar os materiais das sequências, a mestranda selecionou obras literárias de autoras negras e autores negros que teve acesso nas disciplinas do mestrado, também, acolheu as indicações de colegas e professoras(es). Além disso, fez pesquisas em *sites* da internet por ser a forma de pesquisa mais rápida, pois os diversos tipos de textos que surgem da internet serão um atrativo para a maioria das(os) estudantes. Nesse contexto, cabe pontuar que mesmo a pandemia COVID-19 ter alavancado a evolução digital, o acesso à tecnologia nas escolas do Brasil ainda é um grande desafio. Assim, apesar de a presença da tecnologia na educação ter se tornado algo vital, o acesso ainda é precário acentuado pelas desigualdades sociais. Isso reflete negativamente na vida de estudantes e professoras e professores que precisam prepara seu material de aula.

Para levantar os materiais digitais, digitou no *Google* palavras, como: desenhos africanos, curiosidades da África, escritoras negras brasileira. Os materiais levantados foram:

Músicas:

- Masaka Kids da Uganda;
- Michael Jackson;
- Whitney Houston;
- *Afrobeat*

Obras literárias:

- *Hey You: an Empowering Celebration of Growing Up Black* de Dapo Adeola;
- *Skin Again* de bell hooks;
- O divertido glossário da Jana, de Lorena Ribeiro.

Nollywood: o cinema nigeriano que criou sua própria identidade.

Desenhos animados:

- *Bino and Fino*;
- *Young Love*;
- *Doc Mc Stuffin*;
- Akile and Me;
- Kiya and the Kimoja Heroes
- Ubongo Kids (da Tanzânia, ensina matemática e ciências de forma lúdica. As crianças podem interagir enquanto assistem, usando celular para responder via SMS).

Episódios do *Connect 2 English* for teachers: esportistas brasileiros que tiveram experiência com a língua inglesa fora do Brasil.

Site Por Dentro da África: apresenta aspectos da cultura, moda, entretenimento.

YouTube:

- Animação nigeriana conscientiza crianças sobre a Covid-19;
- África Novos Olhares;
- História Infantil Educativa Africana: O Filho do Vento

Vídeo: *The danger of a single story* (O perigo da história única) por Chimamanda Adichie

Após a etapa de levantamento, a escolha foi feita considerando atender os objetivos da pesquisa, por isso, foram selecionados os matérias que levassem a reflexão e a promoção de debates sobre as questões raciais. As sequências didáticas foram pensadas para turma do 6º ano do Ensino Fundamental, com carga

horária de, aproximadamente, 50 minutos cada. Como não foram aplicadas em campo, as propostas de atividades devem ser adaptadas pelo docente de acordo com a particularidade da turma que leciona. Esse material objetiva inspirar as professoras e os professores a produzirem materiais didáticos que estimulem o LRC na juventude, mesmo que este processo não seja instantâneo, por exigir percepções de racismo, privilégios dos não negros, estereótipos, conhecimento de representatividade.

Pela compreensão de que o material deve refletir quem de fato o utiliza, é plausível produzi-lo com conteúdo que fortaleça o amor-próprio das(os) estudantes, que seja próximo da sua realidade e promova debates. Mesmo que não seja possível mensurar o impacto disso na subjetividade da juventude, já é um grande feito incentivar aqueles e aquelas que vencem as barreiras para ler, ouvir, falar, se comunicar em inglês.



PRIMEIRA SEQUÊNCIA

Atividade 1

Ao iniciar a aula, pedir à turma para organizar a sala em círculo ou semicírculo, a fim de promover mais interação entre todos. Ao longo das aulas, as(os) estudantes vão entendendo a importância da circularidade e a prática vai se tornando habitual. Ou seja, o objetivo é abandonar o modelo tradicional de

organização da sala de aula reforçado principalmente com cadeiras enfileiradas e corpos disciplinados.

Dando seguimento à aula, haverá o levantamento do conhecimento prévio da(o) estudante, a partir de perguntas.

PERGUNTA(S):

1. Você gosta de ouvir música?
2. Qual estilo musical você ouve?
3. Você conhece alguma canção de artista ou grupo africano? Qual?
4. É possível aprender inglês por meio da música?

No momento de conversa-dialogada, é importante a(o) professora fazer anotações do que a turma gosta de ouvir, o que consome, para avaliar e utilizar como material pedagógico em aulas posteriores.

Após convidar as(os) estudantes para dançar, exibindo o vídeo “*We are the stars*” do Grupo Masaka Kids Africana Dancing.

Letra da Canção:

We are the stars
 Shining of Africa
 Early in the morning

We are the stars
 We shake the world
 In the name of Lord
 We are stars the Africa

We light all Day
 And we never fade out
 The grace of joy
 In the lover our face
 We dance and sing

Celebration everyday
 The Lord made us happy
 No more cry
 No more starving
 Thank you Lord
 Thank you God
 For the gift my life
 Thank you Lord
 Thank you God

We dance and sing
 Ooh yeah yeah
 We born to be conquer
 Aah yeah yeah

Ooh yeah yeah
 We Born to be conquer
 Aah yeah yeah
 Forever ande ever
 We Will be
 Yerere yerere

Forever ande ever
 We will be

Yee ooh mama
 Ooh mama Africa

Tuli kitangaala (we are light)
 Kiraba keykitanga
 We are the stars
 We are the light

Thank you Lord
 Thanks you God
 For the gift of my life
 Yee ooh mama
 Ooh mama Africa

Ao finalizar esse momento, a(o) professora pode perguntar como as(os) estudantes como se sentiram, incentivando o uso de palavras (*happy, excited*) e expressões (*I am happy - We are excited!*), que evidencie a emoção em inglês

Para ampliar o repertório vocabular, perguntar:

PERGUNTA(S):

1. Qual palavra da canção você conhece?
2. Qual palavra você ouviu e quer saber o que significa?



É importante a(o) docente fazer o registro no quadro. Nesse momento, é possível usar a ludicidade para abordar o significado (sentido) por meio de desenhos ou gestos (mímicas), por exemplo: se a/o estudante conhece a palavra *star*, convide-a/o para desenhar uma estrela ao lado da palavra; se sabe o significado de *dance*, a

fazer movimento como se estivesse dançando. Assim, a turma pode interagir na totalidade, inclusive as(os) estudantes devem assumir a dinâmica da aula. É significativo também apresentar trechos da canção, pois, dessa forma, as palavras serão apresentadas na forma estruturada (em frases).

Para ter ciência da aceitação da aula, pode fazer-se um levantamento oral, em que a(o) estudante utilize as expressões expressando: *good*, *excellent* ou *no good!* Essa avaliação pode ser também apoiada em plaquinhas (no desenho de face) que devem ser confeccionadas com antecedência pelas(os) discentes.

Materiais para confecção das plaquinhas:

- Palito de picolé;
- Moldura do desenho da face contorno;
- Cola;
- Canetinhas coloridas.

Para confecção, solicitar que as(os) estudantes desenhem as expressões na face e cole no palito de picolé. Esse material pode ficar guardado no estojo da(o) discente para ser utilizado em outros momentos. E, no decorrer do ano letivo, outras plaquinhas com diferentes expressões podem ser confeccionadas.

Atividade 2

Para retomar o conteúdo da aula anterior, fazer pergunta abaixo e acolher a devolutiva da turma.

PERGUNTA(S):

1. O que mais gostou da aula anterior?

Dar seguimento, com a atividade lúdica: *Treasure Hunt* (Caça ao tesouro).

MATERIAIS:

Imagens de: estrela, mapa da África, dia, noite, Deus (imagem negra), amor, pessoa dançando, pessoa cantando, pessoa feliz, pessoa triste.

Para isso, deve esconder as imagens no espaço escolar e dividir a turma em grupos. O objetivo é que os grupos encontrem as imagens. Após encontrá-las, em círculo (sentados), os grupos devem relacionar a imagem ao vocabulário.

Atividade 3

As imagens utilizadas na brincadeira *Treasure Hunt*, da aula anterior, serão utilizadas como motivadoras. Desta vez, a(o) professora passará as imagens aleatórias e as(os) estudantes devem relacioná-las ao vocábulo em inglês. Em seguida, lembrar atividade realizada com a música *We are the stars*, e, na oportunidade, informar que conhecerão um pouco mais sobre o grupo, a partir da análise textual.

Para isso, a/o professor deve projetar ou anotar no quadro o texto abaixo que foi retirado do site do grupo e adaptado para servir como exemplo.



The Masaka Kids Africana is composed of Ugandan children (África), from the age of 2 and up. Many have lost one or both parents through the devastation of war, famine and disease. They represent all the children of a continent and they demonstrate the potential of African children to become strong leaders for a better future in their land.

Fonte: <https://www.masakakidsafricana.com/about>

Para essa atividade, pode-se utilizar o método de leitura compartilhada. A intenção é despertar a consciência leitora, motivar o protagonismo, além de estimular a escuta, o respeito, como na filosofia Ubuntu. Nessa etapa da leitura, é importante a(o) professora conduzir o processo com tranquilidade, já que pode haver estudantes tímidas(os), com dificuldade de leitura, leitura em voz baixa, para somente fazer intervenção em momentos necessários.

Em seguida, aplicar técnica de leitura, da seguinte forma: solicitar a identificação de palavras parecidas com o português (cognatas) e de palavras conhecidas pelas/os estudantes. Após fazer o levantamento do que entenderam

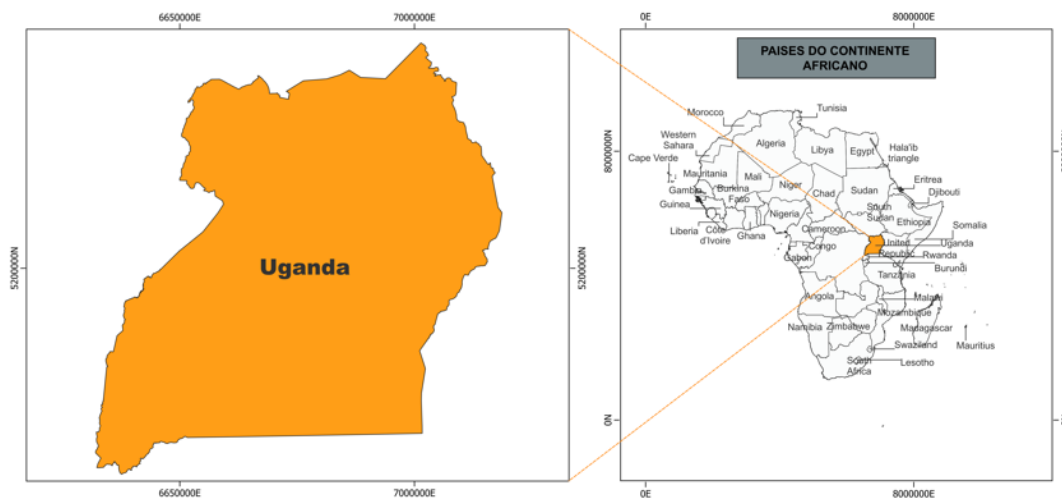
sobre o texto. Caso a turma não conheça o significado de alguma palavra relevante para a compreensão do texto, pode-se fazer uso da língua materna. Para finalizar, a(o) estudante deve responder as seguintes perguntas:

PERGUNTA(S):

- De onde é o Grupo Masaka Kids?
- Em qual continente fica este país?
- Qual idade a criança inicia no grupo?
- Como é o contexto familiar dessas crianças?

Para concluir esse momento, as respostas devem ser checadas oralmente e podem ser anotadas na lousa pela(o) própria(o) estudante. Na oportunidade, a(o) docente pode localizar Uganda no mapa, informando a capital Kampala, e o que a torna especial.

Figura 5 – Mapa de Uganda



Fonte: elaboração própria (2026).

SEGUNDA SEQUÊNCIA

Atividade 1

O objetivo desta atividade é identificar a percepção da(o) estudante sobre a África. Para isso, primeiramente deve-se fixar no quadro (ou projetar) o mapa da África (desenho gráfico à mão livre de contorno), a fim de que escrevam a palavra que vem à mente quando ouvem o termo África, incentivando o uso da escrita em inglês.

When you hear the term Africa, what comes to your mind?



Depois das palavras escritas dentro do mapa, iniciar discussão para refletir de forma geral sobre o continente e desmistificar alguns estereótipos. Cabe ressaltar que é necessário a(o) professora colocar em prática o LRC para conduzir bem o processo e saber lidar com situações que apontam pouco conhecimento da(o) estudante sobre o continente, pois podem escrever/falar palavras que remetam a aspectos negativos estereotipados da África. Como todo processo pedagógico, a/o estudante deve se sentir confortável em compartilhar o que sabe, e o conhecimento que possuem deve colaborar no planejamento de aulas subsequentes. Outro aspecto é tratar de forma natural a escrita em português, incentivando a turma a pensar nessa(s) palavra(s) em inglês, visando ampliar o repertório vocabular.

É comum o material didático evidenciar os países europeus quando aborda o conteúdo de nacionalidade (*Where are you from?*). Então, uma forma de contracolonizar o currículo, é fixar o mapa do Brasil e da África em sala para sempre que possível manter o diálogo que positive as culturas, as riquezas, os saberes do país e do continente. Caso a escola disponibilize equipamentos audiovisuais, pode ser exibido o vídeo *Bino and Fino* que apresenta os países africanos (*African Countries*).

de

No contexto de ensino línguas, é importante sempre estimular o conhecimento dos países africanos que falam inglês como língua oficial ou adicional, a exemplo: Nigéria, Gana, Quênia, Uganda, Tanzânia, África do Sul, Zimbábue, Botsuana, Malawi, Zâmbia, Libéria, Serra Leoa, Namíbia, Ruanda, Camarões, Gâmbia, Maurícia, Eritreia, Sudão, Suazilândia, Lesoto (Curotto, 2003, p. 5). Para finalizar a atividade, a(o) professora deve convidar as(os) estudantes para localizar esses países no mapa e estimular o uso da oralidade.



Atividade 2

A aula pode ser iniciada com uma curiosidade sobre a África, a partir da pergunta: *Does it snow in Africa?* (Neva na África?). A resposta é sim! Neva na Tunisia, South Africa, Marocco, Tanzania and Lesoto. Há *shorts* do desenho *Bino and Fino*¹⁴ que pode ser exibido em sala. Em seguida, a(o) professora deve relembrar onde estão esses países, apoiando-se no mapa.

Em seguida, conversar com a(o) estudante o porquê que o mundo é maravilhoso, fazendo anotações na lousa desses aspectos, por exemplo: se algum estudante falar que o mundo é maravilhoso porque tem família, anotar na lousa *family*; se for porque existe a natureza, a(o) discente deve anotar na lousa *nature*.

Ao sintetizar esse momento, informar que serão convidados a ouvir a canção *What a wonderful world* de Louis Armstrong, sendo necessário falar do interprete, o cenário que vivia, as críticas que recebeu por cantar sempre sorrindo, mesmo diante de tensões raciais e políticas nos EUA.

¹⁴ Bino and Fino: Does it snow in Africa? Link: <https://www.youtube.com/shorts/h42etcYiLLA>

A canção será embalada pelo Movimento *Playing for Change* que nasceu da ideia de que a música quebra barreiras e supera as diferenças que nos dividem, assim, inspira e une pessoas de diferentes países e culturas, criando uma família global por meio da música.



What a Wonderful World | Playing For Change
 Playing For Change @ 3,44 mil de inscritos
 275 mil Compartilhar Salvar

Como no *clipe* aparecem pessoas da França, Estados Unidos, Uganda e Congo, é importante incentivar a oralidade do nome desses países e localizá-los no mapa.

Letra da canção:

What a Wonderful World

I see trees of green,
 red roses too

I see them bloom for me and you
 And I think to myself: What a wonderful world

I see skies of blue and clouds of white
 The bright blessed days, the dark sacred night
 And I think to myself: What a wonderful world

The colors of the rainbow, so pretty in the sky
 Are also on the faces of people going by
 I see friends shaking hands, saying: How do you do?
 They're really saying: I love you!

I hear babies crying
 I watch them grow
 They'll learn much more, than I'll never know
 And I think to myself: What a wonderful world

Yes, I think to myself: What a wonderful world

Após finalizar a canção, perguntar a(o) estudante: Se identificou com a canção? Qual outra canção conhece? O que sugere para as próximas aulas?

Observação: a(o) docente deve anotar as sugestões das(os) estudantes, para posteriormente analisar qual música pode ser utilizada como material pedagógico.

Dando seguimento à aula, a(o) docente deve projetar ou anotar na lousa a letra da canção *What a wonderful world*, a fim de desenvolver a técnica de leitura: identificando as palavras parecidas com o português e as que a classe conhece.

Ao finalizar este processo, pedir aos estudantes que se expressem por meio de desenhos trazendo elementos da canção, a partir da pergunta: *Why is the world wonderful?* (Porque o mundo é maravilhoso?).

As produções devem ser expostas e as(os) estudantes devem ser estimulados a expressar-se em inglês, destacando-se a diferença entre *why* e *because*. Exemplo: *The world is wonderful because I see _____.*

TERCEIRA SEQUÊNCIA

Atividade 1

Iniciar a aula com o seguinte questionamento:

PERGUNTA(S):

1. Qual pessoa de representatividade negra você conhece?

É importante relacionar o nome de algumas pessoas e fazer o levantamento de quais as(os) estudantes conhecem, exemplo: Nelson Mandela, Lázaro Ramos, Steve Biko, Margarete Menezes, Michele Obama, Milton Nascimento, dentre outras(os). Também é possível que as(os) estudantes recordem-se de outras personalidades da Bahia, do Brasil e do mundo. Nessa oportunidade, deve-se apresentar o nome da personalidade (se possível a imagem) relacionado à profissão/cargo que exerceram ou exercem, por exemplo: *Lazaro Ramos is an actor*; *Milton Nascimento is a singer*, também, abordar o aspecto gramatical de uso do artigo indefinido (*a/an*) e definido (*the*). Para começar o conteúdo sobre a vida e obra de Conceição Evaristo, deve-se projetar a imagem da autora e explicar a(o)

estudante que montarão painel a partir da biografia. O texto abaixo será projetado ou escrito na lousa.

TEXTO

Conceição Evaristo, born on November 29, 1946, in Belo Horizonte, is a renowned Brazilian writer and professor, known for her works that address social, racial, and gender issues.

From a humble family, daughter of Joana Josefina Evaristo, a laundress, she faced financial difficulties from an early age and worked as a domestic worker to help support her family.

Evaristo is recognized for her critical and sensitive approach to the history of the black population in Brazil. She introduced the concept of "escrevivência," which refers to writing that expresses the lived experience of the black population. Her best-known work include Olhos d'água.

Vocabulary: Issues = questões

Então, a(o) estudante deve ser motivada(o) a aplicar a técnica de leitura textual (identificando as palavras cognatas e conhecidas) e, em seguida, identificar palavras-chave relacionadas às perguntas abaixo:

PERGUNTA(S):

1. Quando e onde Conceição Evaristo Nasceu?
2. Suas obras abordam quais questões?
3. Qual a profissão de Conceição Evaristo?
4. Por ser de origem humilde, enfrentou dificuldades financeiras. Em que Conceição Evaristo teve que trabalhar para ajudar a família?
5. Qual sua obra mais conhecida?

Observação: como a aula precisa ser um espaço de trocas positivas, no decorrer do processo pedagógico, a(o) professora pode conversar sobre outros aspectos da vida de Evaristo, por exemplo: conceito de escrevivências, obras.

Para concluir, a fotografia de Evaristo deve ser fixada em um mural para que as(os) estudantes insiram as informações da autora de forma sintética.

Conceição Evaristo



Age:

Born:

Profession:

Atividade 2

Para retomar o conteúdo da aula anterior, fazer perguntas que promovam reflexão e debate:

PERGUNTA(S):

1. Você conhece alguém parecida com Conceição Evaristo?
2. O que você achou mais interessante sobre ela?

A aula precisa ser conduzida de forma que estimule e eleve a autoestima da(o) estudante. Nesse sentido, deve-se apresentar a escritora Lorena Ribeiro e a ilustradora Quezia Silveira, da obra bilíngue (português e inglês) *O Divertido Glossário da Jana*. O livro narra a história de Janaína, uma menina de 7 anos, cheia de criatividade. Ela descobre com sua professora a possibilidade de criar uma lista para dar significado às palavras e decide criar seu próprio glossário. Cabe pontuar a importância da interdisciplinaridade, pois a(o) professora de português pode desenvolver alguma atividade pedagógica com a mesma obra.

Com a turma em círculo ou semicírculo, perguntar:

PERGUNTA(S):

1. Você conhece um glossário?
2. Sabe o que significa glossário?
3. Já viu algum?

Após, deve-se fazer roda de leitura: a(o) professor inicia a leitura da obra e apresenta à imagem correspondente. Ao finalizar este momento, perguntar:

PERGUNTA(S):

1. Qual parte do livro que mais se identificou?
2. Qual palavra você insere no glossário?

Ao finalizar este momento, a turma será convidada para produzir o Alfabeto Afro. Os materiais utilizados são: alfabeto completo impresso, fita adesiva. As letras do alfabeto devem ser fixadas na parede de forma sequencial, objetivando que a turma insira nomes de pessoas de representatividade negra ou palavras que aprenderam da cultura africana ou afro-brasileira.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão das questões étnico-raciais no Brasil permite o entendimento dos seus desdobramentos que perpassam por toda a sua estrutura. Assim, é essencial que a cidadã e o cidadão tenham Letramento Racial Crítico (LRC), sendo a escola fundamental nesse papel. Mesmo o processo de LRC ser contínuo e gradativo, é vital para que a cidadã e o cidadão reconheçam as nuances do racismo presente em todos os setores da sociedade, por isso, a relevância da efetivação da Lei nº 10.639/2003 e do seu conjunto jurídico que alteram o currículo escolar, convidando todas as áreas do saber a engajar-se na EREER e na Educação Antirracista.

Ao analisar o contexto histórico de ensino de língua inglesa no Brasil, fica evidente que sempre privilegiou a elite e os conteúdos de ensino ainda são eurocêntricos. Um novo tempo se apresentará depois do reconhecimento consciente de que o Brasil é um país racista, o qual permita retirar a postura inerte pessoas de grande potência, como as educadoras e os educadores, para continuar na luta histórica do povo negro por uma educação pública de qualidade.

Visando somar esforços para estimular o LRC, o ensino de inglês deve ser contracolonial, inserindo conteúdos com os quais a juventude se identifique, seja representada, estimule a autoafirmação, o empoderamento, além de desenvolver a habilidade fluente na língua. É inaceitável o projeto perverso de governo neoliberal em fazer pessoas passarem anos da sua vida no banco da escola e não ter a educação adequada, não ter formação racial crítica, não possuir fluência em línguas.

Nesse sentido, professoras negras e professores negros devem ser o braço que luta em respeito à sua ancestralidade, bem como, por ter vivenciado a mesma realidade escolar das(os) estudantes negras e negros da rede pública de ensino. Coadunando com esse entendimento, pode respaldar o ensino na ideia de Afrocentricidade, trazendo para a centralidade a África e o Afro-Brasileiro. A partir disso, é possível conhecer a sua formação identitária, as culturas dos países africanos, sua relação histórica com o Brasil, além da diversidade linguística, pois na África existem vários países que possuem inglês como língua oficial ou adicional. Ao tomar como referência esses países, o foco muda, por deixar de ter como referência de bons falantes de inglês apenas do norte global.

Tais reflexões respondem à questão investigativa desta dissertação, pela evidência de que o povo africano tem muito a contribuir no ensino de inglês pela história de luta, saberes, diversidade cultural, diversidade linguística de falantes de língua inglesa e esse conhecimento estimula a autoafirmação e o empoderamento na juventude. Para tornar o processo de ensino e aprendizagem ainda mais significativos, pode-se usar como ferramenta de ensino a translinguagem, por considerar positiva a diversidade de falas em sala de aula para construir sentido.

Para somar esforços, toda a comunidade escolar deve engajar na pauta racial, porque a(o) professora e o professor sozinhos não dão conta dessa demanda. Contudo, no âmbito das suas atribuições, a professora e o professor de inglês precisam fazer do seu ato de ensinar um ato político, de militância. Sendo possível desenvolver práticas pedagógicas que despertem a percepção crítica da sociedade em que vive, no que tange aos privilégios das(os) não negras(os) e às desigualdades sociais. Nessa seara, cabe pontuar o papel da Unilab Mel Malês, que é resultado de política pública efetiva da Lei nº 10.639/2003, que cumpre seu papel transformando a mentalidade de docentes (atuantes e futuros) a ter coragem para enfrentar sua própria conduta, antes acomodada e irreflexiva, para ativa e racial crítica.

Mesmo com a compreensão de que o ensino de línguas deve se fazer presente desde o início da vida escolar da criança, a mestrandia propôs neste trabalho sequências didáticas com atividades de ensino de inglês afrocêntrico, objetivando incentivar professoras e professores a produzirem material didático contracolonial, que colabore no processo de autoafirmação e empoderamento, fortalecendo o LRC na juventude.

Cabe salientar que por ter consciência de que precisava se debruçar sobre o arcabouço teórico para compreender de forma minudente as questões de raça e racismo no Brasil, ou seja, ter LRC, bem como, pelo tempo do curso, a mestrandia não aplicou as sequências didáticas nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Devido a isso, houve a elaboração de uma proposição teórico-metodológica em perspectiva pedagógica, fundamentada em revisão bibliográfica sem realização da etapa no campo que será desenvolvida no doutorado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, 264 p. Feminismos Plurais, Coordenação de Djamila Ribeiro.

ASANTE, K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, E.L. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

AZEVEDO, Thaiane de Oliveira; FERREIRA, Rainer Beijes. **Elaboração dos mapas do continente africano e de alguns países africanos**. Base cartográfica: <https://open.africa/dataset/africa-shapefiles>. 2026.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 55.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: junho de 2025.

BRASIL. **Conheça 15 países africanos que falam inglês**. Disponível em: <https://redballoon.com.br/paises-africanos-que-falam-ingles/>. Acesso em: dezembro de 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2025a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: julho de 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. PARECER CNE/CEB Nº: 2/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-plurilingue>. Acesso: dezembro de 2025c

BRASIL. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: outubro de 2025e.

BRASIL. **Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRB/2020)**. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: dcrb.educacao.ba.gov.br. Acesso em: março de 2025d.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: setembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: junho de 2024.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: junho de 2024.

BRASIL. **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Educação para Todos. 2005h. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=658-vol2antirac-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: junho de 2025.

BRASIL. **O ensino da língua inglesa no Brasil:** breve história do ensino de inglês no Brasil. PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510556/CA Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/faculdade-ibra/metodologia-do-ensino-da-lingua-inglesa/cap-2-a-evolucao-do-ensino-de-ingles-no-brasil/135418335>. Acesso em: julho de 2025b

BRASIL. **O que é contracolonial e qual a diferença em relação ao pensamento decolonial?** Escritor quilombola Nêgo Bispo explica perspectiva que se contrapõe à colonialidade. 2024b. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/o-que-e-contra-colonial-e-qual-a-diferenca-em-relacao-ao-pensamento-decolonial/>. Acesso em: dezembro de 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Língua Estrangeira.** 1998. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: julho de 2025g.

BRASIL. **Para além de uma educação multicultural:** Teoria Racial Crítica, Pedagogia Culturalmente Relevante e Formação Docente (Entrevista com a Professora Gloria Ladson-Bollings). Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hZfZqnWsYWXT9Rk9BJNnZYw/?format=pdf&lang=pt_. Acesso em: setembro de 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>. Acesso em: junho de 2024a.

BRASIL. **Portaria nº 55/2022.** Dispõe sobre a reorganização curricular das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/760740719/Portaria-55-2022-Dispoe-sobre-a-reorganizacao-curricular-das-escolas-de-Educacao-Infantil-e-Ensino>. Acesso em: dezembro de 2024c.

BRASIL. **Projeto Político do Mestrado em Estudos de Linguagens:** Contextos Lusófonos Brasil-África (2022). Disponível em: https://melmales.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/07/MEL_PPC_2022.pdf. Acesso em: julho de 2025f.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations**. Routledge: Taylor e Francis Group. London and New York, 2013.

CUROTTO, Mariana. Países que falam inglês: uma viagem linguística pelo mundo. **Open English**. São Paulo, 10 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.openenglish.com.br/blog/paises-que-falam-ingles/>. Acesso em: dezembro de 2025.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscara branca**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador, EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN** v. 6, n. 14, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/841661713/Letramento-Racial-Critico>. Acesso em: agosto de 2025.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento racial crítico e Teoria racial crítica. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP. Pontes Editora, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas e Letras**. Estudos em Educação. ISSN: 1517-7238, vol. 7 nº 12, 1º sem. 2006, p. 171 – 187.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa, Pr: Editora Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores**. R. Educ. Pública. Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, maio/ago. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1996. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B7DPxF-FeJxSRVhrNkYyM1NOaEU/edit?resourcekey=0-QCSzNYJMuW9ESCDr7W-GxQ>. Acesso em: março de 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (org). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/54f5e9b5-3a86-421f-b069-5608684b1f9c/content>. Acesso em: agosto de 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas pela emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018/2019.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Ação educativa, 2012.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, ISSN: 0104-4443 ISSN: 1980-5934. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil, vol. 33, no. 59, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, raça e gênero**: relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu, 6-7, 1996, pp. 67-82.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HÜBES, Terezinha da Conceição Costa; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira, 1ª edição, Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/38741474/O_ensino_das_linguas_estrangeiras_no_contexto_nacional. Acesso em: outubro de 2025.

LEFFA, Vilson J. Pra que estudar inglês, profe? Auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LOVE, Bettina L. **Punished for dreaming**: how school reform harms Black children and how we heal. New York Times Bestseller. Busting author of we want to do more than survive. 2003. 229 pages.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Organizadoras: Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona Ed., 2014.

MOACYR, Marques. Aspectos Históricos do Ensino de Língua Inglesa no Brasil: uma análise discursiva do sujeito na publicidade audiovisual de cursos de idiomas. **Alfa**, São Paulo, v.65, e8277, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e8277>. Acesso em: julho de 2025.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora (2009). Selo Negro. Sankofa: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira, vol. 4. *In*: MAZAMA, Ana. A afrocentricidade como um novo paradigma, p. 110 – 127. *In* ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**, Notas sobre uma posição disciplinar, p. 93 – 127.

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

PINHEIRO, Bárbara Carine. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. Companhia das Letras. São Paulo, 2019.

RUFINO, Luiz. Pedagogias das encruzilhadas. Periferia: Educação, Cultura e Comunicação. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>. **Revista Periferia**, v.10, n.1, p. 71 - 88, Jan./Jun. 2018.

SANTO, Diogo Oliveira do Espírito. **A translanguagem entre o fixo e o fluido das performances identitárias no facebook**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35969>. Acesso em: dezembro de 2025.

SANTO, Diogo Oliveira do Espírito; SANTOS, Kelly Barros. A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”. **Calidoscópico** Vol. 16, n. 1, p. 152-162, jan/abr 2018 Unisinos - doi: 10.4013/cld.2018.161.14.

SANTOS, Denilson Lima. Saberes ancestrais: tessituras e estampas poéticas no tear da vida. **Nueva Revista del Pacífico** 2021, Nº 74 (pp. 243-258). ISSN (e) 0719-5176. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2253>. Acesso em: agosto de 2025.

SANTOS, Fernanda Cássia dos; SILVA, Gabriela Martins. **Construindo uma Educação Antirracista**: reflexões, afetos e experiências. Neli Edite dos Santos (org), 2022, Curitiba, Editora CVR.

SANTOS, Kelly Barros. O caráter político e social por trás da história do ensino de Língua Inglesa no Brasil. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários Paraguaçu**. V 2, nº 1, dezembro de 2024. ISSN: 2966-1439, p. 22-45.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Parecer da Relatora: Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Parecer nº: CNE/CP 003/2004. Despacho do Ministro, publicado no **Diário Oficial da União** de 19/5/2004. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

SILVA, Maurício. Educação afrocentrada como pedagogia decolonial no contexto educacional brasileiro. **Práxis Educativa**, vol.17 Ponta Grossa 2022 Epub 27-Ago-2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100455. Acesso em: julho 2025.

TALAVERA, Marjorie Nonoska Gomes. Compreendendo práticas translíngues como uma ferramenta pedagógica para o ensino de línguas. **Estudos linguísticos e literários**, nº 57, jul-dez/2017, Salvador: pp. 38-58.

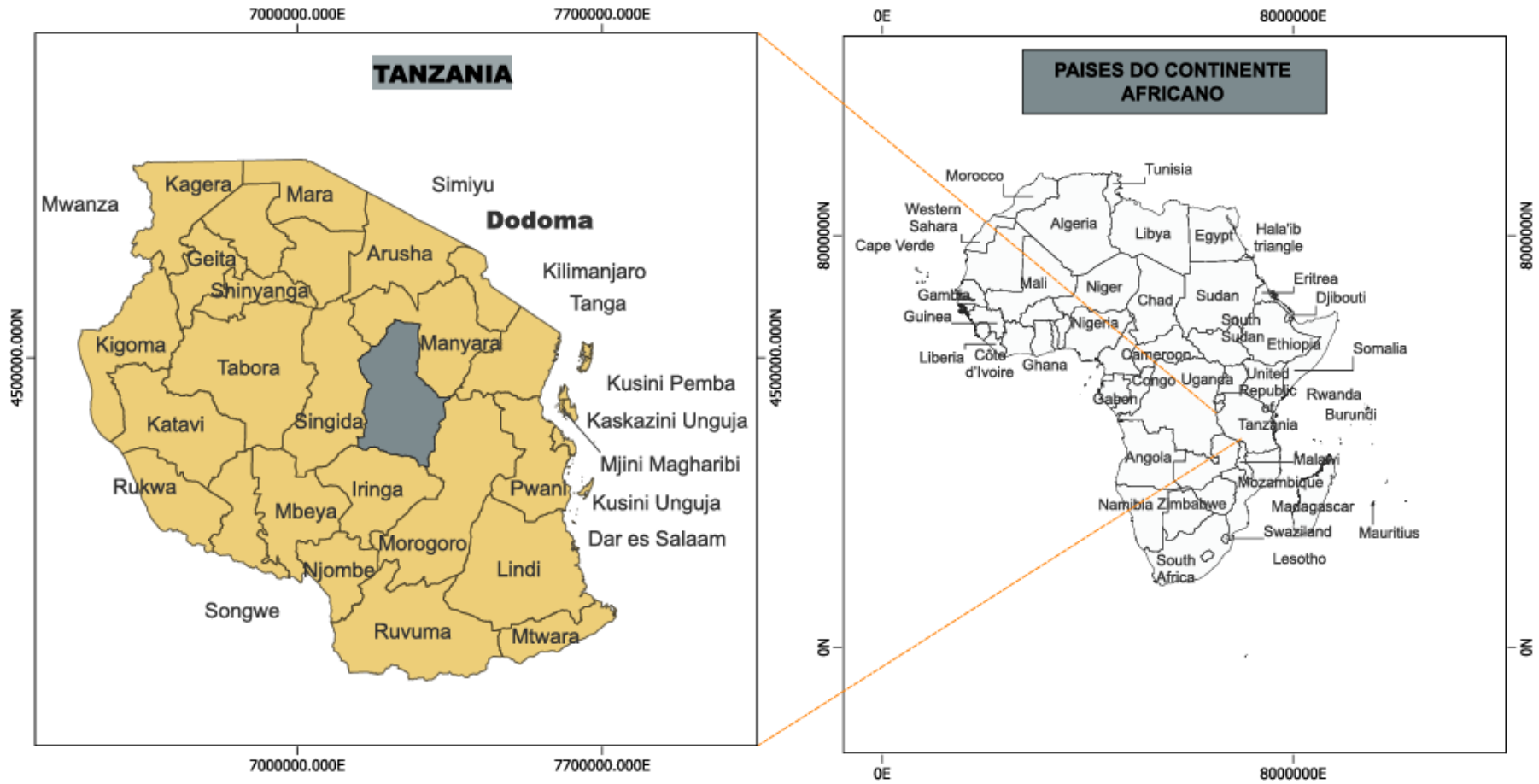
APÊNDICES

APÊNDICE B – Mapa da Nigéria



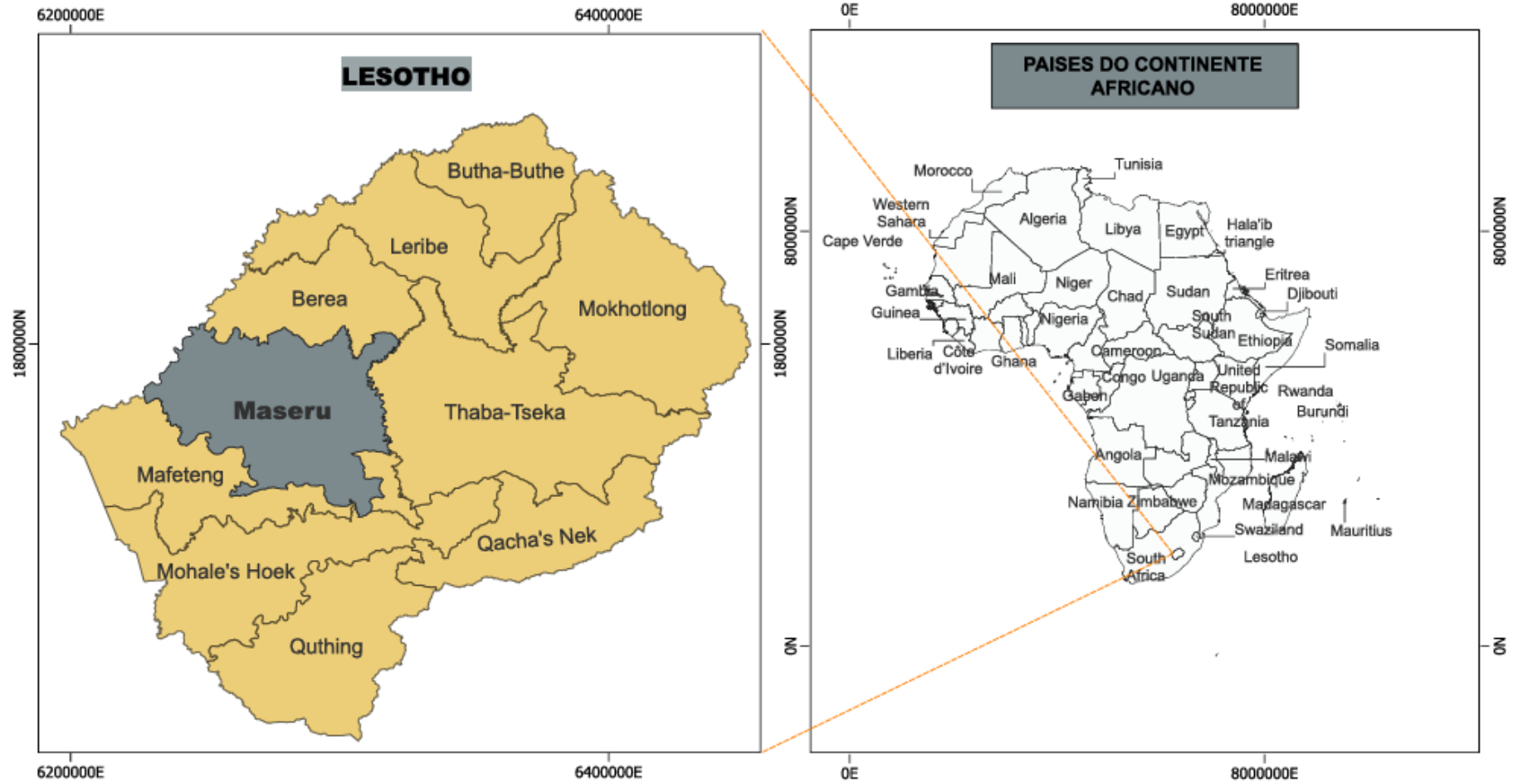
Fonte: elaboração própria.

APÊNDICE C – Mapa da Tanzânia



Fonte: elaboração própria.

APÊNDICE D – Mapa de Lesoto



Fonte: elaboração própria.