

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES E REORIENTAÇÕES  
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LA/ INGLÊS**

LINGUISTIC EDUCATION FOR THE ETHNIC RACIAL RELATIONS IN BASIC  
EDUCATION: IMPLICATIONS AND REORIENTATIONS  
FOR THE TEACHING-LEARNING OF ADDITIONAL LANGUAGES/ENGLISH

Luciana Maria da Silva Figueiredo | Lattes | [lfigueiredo2015@gmail.com](mailto:lfigueiredo2015@gmail.com)  
Fundação Oswaldo Cruz | Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Resumo:** Este artigo defende a educação linguística para as relações étnico-raciais (FERREIRA, 2006; NOGUEIRA, 2012; SANTANA & NETO, 2018; SOUZA, 2016), no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, mais especificamente, o de língua inglesa na educação básica. Parte-se do princípio de que língua e linguagem são práticas sociais e, portanto, sócio historicamente situadas. Ademais, entende-se que a educação linguística antirracista deve promover a de(s)colonização de nossas práticas docentes. Desse modo, reitera-se que a aula de língua adicional (LA)/Inglês precisa ultrapassar os limites de decodificação da língua ou de simples contato com outra cultura. É preciso reorientar (NASCIMENTO, 2018; REIS, 2020) nosso campo de atuação para as práticas sociais, como espaço para apresentação e para apreciação de valores identitários e versões da história diferentes das narrativas hegemônicas, promovendo a emancipação individual, a convivência com o outro, assim como o efetivo exercício da cidadania, para a construção da democratização racial. (FERREIRA, 2004/2017b; MOITA LOPES, 2005; PENNYCOOK, 2001) Nesse sentido, este artigo discute como as aulas de língua inglesa, especificamente, podem contribuir de forma efetiva para combater práticas racistas e para promover o letramento racial crítico (LADSON-BILLINGS, 1998; MOSLEY, 2010; SKERRETT, 2011) na educação básica.

**Palavras-chave:** Educação Antirracista; Letramento racial crítico; Educação Básica.

**Abstract** This article argues in favor of linguistic education for ethnic racial relations (FERREIRA, 2006; NOGUERA, 2012; SANTANA & NETO, 2018; SOUZA, 2016) in teaching-learning of additional languages especially that of English in basic education. It assumes that languages are social practices; thus, both socially and historically situ-

ated. Besides that, it is understood that anti-racist linguistic education must foster the decolonization of our practices as teachers and educators. Therefore, it emphasizes that a language classroom is supposed to overcome the limits of decoding languages and getting in touch with other cultures. It is fundamental to reORIentate (NASCIMENTO, 2018; REIS, 2020) our field towards social practices and give room for the presentation and appreciation of identity values and history versions different from the hegemonic ones. By doing so, we forge individual emancipation, the coexistence with the “other” as well as the effective exercise of citizenship for the construction of racial democracy. (FERREIRA, 2004/2017b; MOITA LOPES, 2005; PENNYCOOK, 2001) First and foremost, this article discusses how English class may contribute to fight against racist practices and to encourage critical race literacy (LADSON-BILLINGS, 1998; MOSLEY, 2010; SKERRETT, 2011) in basic education.

**Keywords:** Anti-racist education; Critical race literacy; Basic education.

## Introdução

*O Brasil oficial também já admitiu ser um país racista.*

*Para o brasileiro é, porém, uma vergonha aceitar o fato de que também somos racistas.*

*(KABENGELE MUNANGA, 2012)*

Ao longo desse período de isolamento e de distanciamento sociais devido à pandemia de Covid-19, temos acompanhado pelos noticiários a veiculação de diversos episódios de racismo, tanto no exterior quanto em nosso país. O caso George Floyd, homem negro que foi vítima fatal de uma abordagem truculenta e letal da polícia estadunidense em maio de 2020, suscitou manifestações e protestos em vários outros países. O noticiário brasileiro, na sequência, visibilizou uma série de situações de racismo, em diferentes cidades e circunstâncias, tais como: uma aluna de uma escola particular, situada na zona sul do Rio de Janeiro, atacada por seus colegas de classe; o entregador de *ifood* humilhado pelo morador de um condomínio de classe alta no interior de São Paulo; o filho de uma empregada doméstica pernambucana que veio a óbito por negligência da patroa branca de sua mãe; o incêndio criminoso ocorrido em junho deste ano, destruindo parte de uma oca indígena que havia sido construída no Parque Lage (RJ), para ser um ponto de encontro e de celebração da cultura indígena; o jovem negro acusado de roubar uma bicicleta no bairro do Leblon, área nobre da zona sul do Rio de Janeiro; até o mais recente ato de vandalismo, em que um mural dedicado a mulheres negras foi coberto de tinta branca

no município de Duque de Caxias, baixada fluminense do Rio de Janeiro.

Tais dados da realidade brasileira parecem contradizer o falacioso mito da democracia racial. Tanto Bento (2002), ao analisar a política de branqueamento brasileiro, quanto Kyrillos (2020), ao escrever sobre os antecedentes do termo interseccionalidade, problematizam esse, que vem a ser um dos maiores falseamentos já forjados no tocante à identidade étnico-racial do nosso povo. Segundo Bento (2002), ao postular que a distância social entre dominantes e dominados é modificada pelo cruzamento inter-racial e que este apaga as contradições e harmoniza as diferenças, o escritor Gilberto Freire (*Casa Grande e Senzala*, que teve sua primeira edição em 1933) nega o preconceito e a discriminação, além de fornecer as bases que sustentam os privilégios da elite branca. A autora ressalta, ademais, que “Estes postulados constituem a essência do famigerado Mito (ou ideologia) da Democracia Racial Brasileira. Esse mito, ao longo da história do país, vem servindo ao triste papel de favorecer e legitimar a discriminação racial” (BENTO, 2002, p. 28). Ainda na perspectiva de apontar o processo de construção dessa falácia, Kyrillos (2020) menciona outro autor relevante para a construção do mito da democracia racial brasileira – o antropólogo e historiador Darcy Ribeiro, o qual, tendo como uma de suas referências Gilberto Freyre, comprehende que passa a existir no Brasil uma nova etnia, a partir da conjunção das matrizes culturais indígena/africana/europeia e com a qual todos se identificam.

É pertinente levantar aqui uma questão acerca do assunto ora em análise. Esta se refere ao fato de que, com o mito da democracia racial contestado tanto pelos intelectuais quanto pelo movimento negros, debates e discussões acalorados sobre os diferentes tipos de racismo que estruturam a sociedade brasileira vieram à tona com muita potência nas redes sociais, nos telejornais, nos programas de televisão, no âmbito familiar, bem como nos debates e nos estudos acadêmicos. As mídias digitais, por sua vez, potencializaram as expressões de afirmação e de revolta contra a violência experimentada pelos corpos negros e indígenas. Como consequência, ficou explícito que, no caso brasileiro especificamente, o racismo constitui as relações estruturais, que perpassam as dimensões subjetivas, políticas e econômicas da nossa sociedade (ALMEIDA, 2021). A propósito desse assunto, a professora universitária e pesquisadora no campo da Linguística Aplicada Aparecida de Jesus Ferreira observa que “as estatísticas brasileiras quanto à habitação, escolarização, cuidados com saúde e emprego demonstram claramente que a população negra (50.7% da população do nosso país) encontra-se em enorme desvantagem em relação à parcela branca” (FERREIRA, 2017, p. 14).

Nesse cenário, a educação básica torna-se um instrumento crucial para o enfrentamento dos preconceitos, das discriminações e dos diversos tipos de racismo que caracterizam a nossa vida social. Por conseguinte, os episódios acima destacados não só promoveram discussões bastante profícias quanto ao papel da escola na educação para as relações étnico-raciais, mas também reacenderam alguns questionamentos quanto a sua função social, política e pedagógica. A saber: estaria a escola cumprindo o seu papel de agente transformador da realidade social, combatendo o racismo? E nós, educadores, sobretudo no contexto da escola pública, temos agido como militantes de práticas pedagógicas antirracistas? Estamos todos, de fato, empenhados em investir em uma formação que eduque para a democratização racial? Cabe ressaltar que, neste artigo, minhas lentes estão voltadas para a seguinte pergunta: como as aulas de língua inglesa, especificamente, podem contribuir de forma efetiva para combater práticas racistas e para promover o letramento racial crítico?

A epígrafe com a qual introduzo este artigo nos remete às palavras do antropólogo nascido no Congo e radicado no Brasil, Kabengele Munanga, que nos convida a considerar que o combate ao racismo estrutural pressupõe, antes de mais nada, desconstruirmos o mito da democracia racial e reconhecermos que o racismo no Brasil existe de fato e não só é atual, mas também cotidiano.

A fim de contemplar o objetivo deste artigo, as seções estão organizadas da seguinte maneira: primeiramente, apresento as diretrizes que mobilizam a defesa de uma educação linguística para as relações étnico-raciais; na sequência, descrevo os conceitos mobilizadores que sustentam tal perspectiva e as vozes que os fundamentam; além disso, ainda na segunda parte, problematizo as implicações e as reorientações necessárias para que o ensino-aprendizagem de LA/Inglês promova o letramento racial crítico; por fim, não só reitero a urgência da construção de um currículo antirracista para o ensino-aprendizagem de LA/Inglês na educação básica, como também aponto os desdobramentos para estudantes futuros.

## **1. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Primeiramente, é importante reconhecer que as questões levantadas ao final da introdução deste artigo advêm da crença de que “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p. 17). Em consonância com as

problematizações explicitadas até aqui, o referido autor endossa a ideia de que a complexidade da luta contra o racismo exige várias frentes de batalhas. Entre elas, está uma tarefa preliminar importantíssima: a descolonização de nossas práticas docentes. Segundo o autor:

Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p.17)

Com efeito, a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, por valorização e por afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas (BRASIL, 2004, p. 11).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana datam de 2004. Vale salientar que se tratava de um contexto político em que o governo federal tinha como pauta as políticas de ações afirmativas, visando corrigir injustiças, eliminar discriminações, promover a inclusão social e a cidadania para todos, bem como valorizar a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. Para tanto, preconiza uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, combatendo o racismo e as discriminações. Desse modo, as referidas diretrizes são um documento que responde à demanda advinda de reivindicações históricas do movimento negro brasileiro por práticas educativas que promovam a postura crítica, valorizando identidades étnicas e fomentando ações antirracistas (PEREIRA, 2017) ações antirracistas (PEREIRA, 2017). O filósofo Renato Nogueira, com base em três conceitos fundantes e fundamentais (denegrir, filosofia afroperspectivista e pluriversalidade) defende uma educação antirracista que aponte para a pluriversalidade. De acordo com o autor, “a pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas, apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista” (NOGUEIRA, 2012, p. 64). Assim, denegrir os currículos dos diversos campos disciplinares, a partir de uma inversão de sentidos, apontaria para a necessidade de adotar lentes de análise racializadas, no trato das questões discutidas e para a positivação de repertórios provenientes de África e de suas diásporas.

A escola não é o único, mas é certamente um espaço privilegiado para o processo de reeducação das relações étnico-raciais. Sendo assim, o nosso papel como educadores/as no campo da linguagem é promover a desestabilização de crenças cristalizadas, a tomada de consciência de outras formas de ser e de estar no mundo, bem como combater todas as formas de racismo que estruturam a nossa sociedade. Nesse sentido, Noguera (2012, p. 65) enfatiza que “a pluriversalidade concebe a educação como um exercício policêntrico, perspectiva intercultural que busca um poli diálogo considerando todas as particularidades”.

Enquanto educadores/as, professores/as e pesquisadores/as no contexto da escola pública deveríamos todos militar por uma educação pública de qualidade. Mas, o que isso quer dizer exatamente? Para além das condições materiais, não menos importantes, a educação pública de qualidade deve estar comprometida com a formação para a cidadania responsável, pela construção de uma sociedade justa, democrática e equânime. Assim sendo, a luta pelo cumprimento às Leis Federais nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, com a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no cotidiano escolar ao longo de todo ano letivo e em todas as disciplinas, é de fundamental importância para combater o racismo endêmico, institucional e estrutural que marca a nossa sociedade.

## **2. PRESSUPOSTOS, IMPLICAÇÕES E REORIENTAÇÕES<sup>1</sup>**

À guisa de uma breve apresentação, dos pressupostos que devem orientar a implementação de uma educação linguística para as relações étnico-raciais no ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica, evidencio os seguintes:

- Educação linguística antirracista, em que a aula de língua inglesa ultrapasse os limites de decodificação da língua ou de simples contato com outra cultura. É preciso redimensionar nosso campo de atuação para as práticas sociais, como espaço para apresentação e para apreciação de valores identitários e versões da história diferentes das narrativas hegemônicas, promovendo a emancipação individual, a convivência com o outro, assim como o efetivo exercício da cidadania para a construção da democratização racial (FERREIRA, 2004/2017b; MOITA LOPES, 2005; PENNYCOOK, 2001);

<sup>1</sup> A historiadora Maria Beatriz Nascimento desloca o termo Orí para pensar a história da diáspora negra e dos fluxos transatlânticos, usando a imagem/conceito de cabeça ancestral (Orí) para estabelecer uma continuidade histórica entre África e Brasil. Desse modo, Orí torna-se quase sinônimo de “identidade”, “aquilo que guia”, “que dá direção” e “pertença” (REIS, 2020).

- Educação para as relações étnico-raciais, compreendendo a área de linguagens como espaço formal para a proposição de estratégias, de práticas e de discussões que articulem princípios de convivência democrática com a(s) diferença(s) e, portanto, contrária a um discurso unificador, homogeneizador de pessoas, de linguagens e de culturas (FERREIRA, 2006; NOGUERA, 2012; SANTANA & NETO, 2018; SOUZA, 2016);
- Implementação das Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08, conforme preconizam as DCNs. Trata-se de um marco legal que determina a obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas africanas, afro-brasileiras e ameríndias nas escolas públicas e privadas brasileiras, propondo um dos caminhos que poderão conduzir a uma educação plural e antirracista, considerando a configuração das relações raciais como um fator importante para que a democracia se constitua como um dos marcos do que denominamos brasilidade. As populações e culturas negras e indígenas são representadas por estereótipos que não enfatizam a diversidade e a legitimidade epistêmica de suas culturas. Várias organizações de povos indígenas e do Movimento Negro, no Brasil e em outros países, têm destacado a necessidade de alteração no sistema de representação das suas culturas (BRASIL, 2004; BRASIL, 2000; MIOTO, PEREIRA & NODA, 2018); e
- Letramento racial crítico (LADSON-BILLINGS, 1998; MOSLEY, 2010; SKERRETT, 2010), com vistas a implementar uma educação linguística fundamentada em uma abordagem crítica e racializada, ou seja, que esteja comprometida com uma concepção transgressiva (HOOKS, 1994) e performativa (PENNYCOOK, 2006) de ensino-aprendizagem de LA/Inglês. Em conformidade com Ferreira (2015), “Também é necessário trazer estas discussões para a área de línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (FERREIRA, p. 36).

As vozes mobilizadas até aqui endossam o fato de que o ensino-aprendizagem de LA/Inglês, concebido nos termos de uma educação antirracista, traz implicações para a prática pedagógica do educador linguístico e, consequentemente, suscita reORIentações. Quais sejam:

- enfatizar a diversidade e a diferença das experiências históricas e culturais dos sujeitos falantes nativos da LA que leciona;
- mobilizar tanto a identidade racial negra quanto a identidade racial branca ao questionar raça e racismo, desnaturalizando discriminações e preconceitos;
- propiciar análises críticas das representações das experiências e das relações de poder que circunscrevem os falantes de uma determinada língua
- visibilizar e inserir os corpos racializados, generificados e sexualizados como participantes ativos em sala de aula de línguas adicionais;
- resgatar e promover os saberes afro-brasileiro e indígena; e
- propor representações que contribuam para o reposicionamento dos corpos negros e indígenas, além de estimularem a reORIentação (NASCIMENTO, 2018; REIS, 2020) das políticas públicas no campo da educação linguística.

### **Considerações finais**

*Enfim, o racismo existe em todos os lugares, até onde não deveria existir, ele é muito visível, que é no ambiente escolar. E não digo que somente os alunos praticam o racismo. Muitos professores, pedagogos e até direção tratam de maneira diferente os alunos afrodescendentes* (Autobiografia 18 In FERREIRA, 2015, p. 131).

Com efeito, ainda na infância, a sala de aula de língua inglesa foi meu primeiro contato formal e fora do universo familiar com a diversidade, bem como meu primeiro espaço de troca de experiências com a alteridade. Em outras palavras, a aula de LA/Inglês me tornou sensível à pluralidade de valores, de costumes, de discursos e de culturas. Com essa lente, retomo a pergunta em foco: como as aulas de língua inglesa, especificamente, podem contribuir de forma efetiva para combater práticas racistas e para promover um letramento racial crítico?

Na contemporaneidade, o ensino-aprendizagem de língua inglesa apresenta-se como espaço fértil para a observação e para a análise de representações da diversidade de possibilidades de apropriação e de releitura da memória diaspórica africana e da dízimação dos povos originários (FERREIRA, 2019; MIOTO, PEREIRA & NODA, 2018; NASCIMENTO, 2019). Trata-se, consequentemente, de interrogar, de refletir e de se posicionar diante das controvérsias que circundam a construção e a afirmação da identidade de falantes nativos de língua inglesa, suas heranças culturais, assim como o lugar dos grupos étnicos na história e na sociedade de tais falantes. A linguista aplicada Kassandra

Muniz (2009) insiste que há um campo a ser descoberto no que diz respeito à articulação entre linguagem e relações raciais. De acordo com a pesquisadora, tal constatação não quer dizer que nada tenha sido feito até então, ao contrário. Contudo, a autora salienta que tais estudos são invariavelmente invisibilizados. Por essa razão, é de profunda relevância que os estudos no campo da Linguística Aplicada ampliem esse debate, com vistas a dar visibilidade à pauta antirracista, no âmbito da educação linguística/ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Tendo-se em vista os discursos de depreciação de negras/os e o apagamento dos corpos indígenas, os quais são construídos como objetos pela linguagem, pela cultura e pela história (MELO, 2015), reitero a necessidade de implementarmos o letramento racial crítico no ensino-aprendizagem de LA/Inglês na Educação Básica, a fim de formar jovens brancos/as, indígenas e negros/as mais preparados/as para lidar com a questão racial em toda sua complexidade. Neste artigo, coloco-me como uma professora-pesquisadora parda, mestiça, de ascendência afro-indígena e, portanto, negra. Desse lugar, saliento que é preciso “capacitar as pessoas a refletirem sobre o racismo e como ele afeta a vida das pessoas” (FERREIRA, 2017, p. 15).

Ademais, levando-se em consideração os princípios norteadores das DCNs (Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidades e de Direitos; Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações), este artigo aponta para a urgência de construirmos um currículo antirracista para o ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica.

## Referências

ALMEIDA, S.L de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

BENTO, M. A. da S. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Resolução Nº 1, junho, Ministério da Educação, 2004.

FERREIRA, A. J. *Addressing 'race'/ethnicity in Brazilian schools: a study of EFL teachers*. 25f. Thesis (PhD in Education) — Institute of Education, University of London, London, 2004.

FERREIRA, A. J. *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês*. 2. ed. Cascavel: Editora Assoeste, 2006.

FERREIRA, A. J. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, A. J. *Racism: does it really exist in Brazil? Stories of racism and empowerment in the family, school and other social environments*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017a.

FERREIRA, A. J. *Social identities of race in language education: with reflective questions*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017b.

FERREIRA, A. J. Social identities of black females in English language textbooks used in Brazil and Cameroon: intersectionalities of race, gender, social class and critical racial literacy. *Revista X*, v. 14, n. 4, 2019, p. 20-40.

FREYRE, G. *Casa-grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Maia e Schmidt Ltda, 1933.

HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. NY: Routledge, 1994.

KYRILLOS, G. M. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis v. 28, n. 1, e 56509, 2020.

LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *Qualitative Studies in Education*, v. 11, n. 1, p. 7-24, 1998.

MELO, G. C. V. de. O lugar da raça em sala de aula de inglês. *Revista ABPN*. v. 7, n. 17, jul - out, 2015, p. 65-81.

MIOTO, L. H; PEREIRA, D. K.; NODA, M. Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 14, 2018, p. 41-62.

MOITA LOPEZ, L. P. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. Texto base do Simpósio da TESOL. International Research Foundation (TIRF), São Paulo, 2005.

MOSLEY, M. "That really hit me hard": moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. *Race Ethnicity and Education*, v. 13, n. 4, p. 449-471, 2010.

MUNANGA, K. *Entrevista à Revista Carta Capital, A educação colabora para a perpetuação do racismo.* dezembro de 2012. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo/>. Acesso em: 18 jun 2021.

MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola.* In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola.* 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.

MUNIZ, K. *Linguagem e identificação: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil.* 202 p. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2009.

NASCIMENTO, G. Raça e resistência ao racismo em atividades de língua inglesa no sul da Bahia. *Revista X*, Curitiba, volume 14, n. 3, 2019, 121-137.

NASCIMENTO, M. B. Orí. In: *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição.* São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação.* Brasília, n.18, mai./out., 2012, p. 62-73.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction.* Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers LEA, 2001.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. In: *Disinvesting and Reconstituting Languages.* MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). Multilingual Matters, 2006.

PEREIRA, A. A. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. *Revista Contemporâneas*, v. 12, n. 23, jan./abr., 2017.

REIS, D. dos S. Re -orientar: Beatriz Nascimento e Mãe Beata de Yemonjá, historiadoras afro-atlânticas. *Revista da ABPN*, v. 12, n. 34, 2020, p. 841-863.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.* Companhia das Letras, 1995.

SANTANA, J.; NETO, A. O ensino de língua inglesa e as relações étnico-raciais na perspectiva da interculturalidade e da educação antirracista. *Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias*, ISSN 2358-9140, volume 5, n. 18, nov. 2018.

SOUZA, F. Relações étnico-raciais e ensino de literatura. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.25, Número Especial, 2016, p. 96-107.

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



Data de submissão: 29/09/2021

Data de aceite: 27/10/2022