

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL: uma proposta de letramento racial crítico para uma prática de ensino antirracista

THE INITIAL TRAINING OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS AND THE ETHNIC-RACIAL ISSUE: a critical racial literacy proposal for an anti-racist teaching practice

LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESSORES DE LENGUA INGLÉS Y LA CUESTIÓN ÉTNICO-RACIAL: una propuesta crítica de alfabetización racial para una práctica docente antirracista

 Telma Sueli Farias Ferreira¹

 Natália Farias de Barros²

1. Mestrado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. E-mail: protelmasff@servidor.uepb.edu.br
2. Doutoranda em Geografia. Universidade Federal de Goiás. E-mail: natalia.barros@discente.ufg.br

ABSTRACT: Research reveals that undergraduate courses, specifically undergraduate degrees, lack the provision of mandatory and/or elective components that meet the demands of Law 10.639/03. In this sense, this work aims at presenting a proposal of didactic-methodological actions as a suggestion to fill in the gap on epistemological studies around the ethnic-racial issues required by this law. This paper, anchored in Critical Applied Linguistics as it addresses social issues, specifically around racism, is a literature review followed by a proposal for pedagogical action. For the theoretical discussion, we rely on Gomes (2002), Ferreira (2014) and Moraes (2022), among others. As a final result, the proposal deals with offering an extension project that, aiming at racial re-education, focus to enable: discussions about official documents, ant the theory about critical racial literacy, production of didactic sequence and dissemination of narratives (storytellings) in a podcast.

Keywords: Law 10.639/03; Critical Racial Literacy; Initial Teacher Training; English Language.

RESUMO: Pesquisas desvelam que os cursos de graduação, especificamente as licenciaturas, carecem de oferta de componentes, obrigatórios e/ou eletivos, que atendam às demandas da Lei 10.639/03. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de ação didático-metodológica como sugestão para preencher a lacuna sobre estudos epistemológicos no entorno das questões étnico-raciais exigidas por essa lei. Este trabalho, ancorado na Linguística Aplicada Crítica por abordar questões sociais, especificamente no entorno do racismo, é uma revisão de literatura seguida de uma proposta de ação pedagógica. Para a discussão teórica, nos ancoramos em Gomes (2002), Ferreira (2014) e Moraes (2022), entre outros. Como resultado final, a proposta versa sobre a oferta de um projeto de extensão que, objetivando uma reeducação racial, visa possibilitar: discussões acerca dos documentos oficiais e da teoria sobre letramento racial crítico; produção de sequência didática e divulgação de narrativas (*storytellings*) em um *podcast*.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Letramento Racial Crítico, Formação Docente Inicial; Língua Inglesa.

RESUMEN: Las investigaciones revelan que las carreras de grado, específicamente las carreras de grado, carecen de la provisión de componentes obligatorios y/o electivos que atiendan a las exigencias de la Ley 10.639/03. En este sentido, este trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de acción didáctico-metodológica como sugerencia para llenar el vacío de estudios epistemológicos en torno a las cuestiones étnico-raciales que exige esta ley. Este trabajo, anclado en la Lingüística Crítica Aplicada al abordar cuestiones sociales, específicamente en torno al racismo, es una revisión de la literatura seguida de una propuesta de acción pedagógica. Para la discusión teórica nos basamos en Gomes (2002), Ferreira (2014) y Moraes (2022), entre otros. Como resultado final, la propuesta se ocupa de ofrecer un proyecto de extensión que, apuntando a la reeducación racial, pretende posibilitar: discusiones sobre documentos oficiales y la teoría sobre la alfabetización racial crítica; producción de secuencia didáctica y difusión de narrativas (*storytellings*) en un *podcast*.

Palabras-clave: Ley 10.639/03; Alfabetización racial crítica; Formación Docente Inicial; Idioma en Inglés.

Recebido em: 12/03/2024

Aprovado em: 30/04/2024



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Primeiras Considerações

Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você (HOOKS, 2008, p. 857).

A educação pode ser compreendida como “[...] um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais [...]” inclusive nas instituições de ensino (Gomes, 2002, p. 38). Neste viés, mesmo não sendo a escola e a universidade os únicos espaços possíveis em que a aprendizagem ocorre, é por meio delas que, para além dos conteúdos formais, os sujeitos também compartilham valores, crenças e hábitos marcados por pensamentos e ações preconceituosas acerca de raça, gênero, classe social e idade. Considerando que a identidade negra é constituída em diferentes espaços sociais, a escola, primeiro local formal de aquisição de saberes, pode contribuir no processo de construção identitária do sujeito negro de forma negativa, conforme sinaliza Gomes (*op. cit.*). Njeri (2019, p. 5) também aponta para essa realidade ao mencionar que as experiências de pessoas “[...] que não se adequam ao padrão ocidental de humanidade” são classificadas como traumáticas.

A Lei 10.639/2003 tornou obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na grade curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, todavia, conforme indica o estudo de Moraes (2022), o epistemicídio está presente na maioria dos currículos dos cursos de Letras das universidades públicas do estado da Paraíba. Dito de outra forma, quase não há componentes curriculares direcionados para o ensino exclusivo de questões étnico-raciais nas licenciaturas de Letras, o que nos faz questionar: De que forma o professor de língua pode trabalhar sobre racialidade na sala de aula se sua formação não lhe dá suporte teórico para tal?

Dentre as diversas formas de exclusão do aluno negro na escola brasileira, a escassez de discussão sobre racismo nos cursos e centros de formação de professores/a é uma delas (Gomes, *op. cit.*), e a construção de uma identidade negra positiva torna-se quase inviável quando o imaginário que circunda os espaços institucionais de educação vê as pessoas negras de maneira desigual, como sujeitos excluídos do processo educacional.

Nos currículos escolares, quando a temática sobre negritude é discutida, o foco recai sobre o sujeito escravizado, destituído de passado e de história, e quando a temática é acerca do período pós-escravista, ele é apresentado na perspectiva do marginal, do malandro. Neste sentido, “Cabe a nós, educadoras e educadores, a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade” (Gomes, 2002, p. 42). Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) orientam professoras e professores sobre a necessidade de “[...] reformular suas concepções e práticas de ensino no que se refere à população negra, maioria nas escolas públicas regulares” (Santos, 2021, p. 44).

Com base no exposto, nos interessamos em pesquisar sobre a oferta de componentes curriculares obrigatórios e eletivos que tivessem vínculo com questões étnico-raciais no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), visto ser o local de trabalho de uma das autoras deste texto. O resultado desvelou que há oferta de duas disciplinas: uma obrigatória, ministrada pelo curso de Sociologia, Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social, mas que não discute com exclusividade a temática, e uma eletiva na área de literatura, Literatura Afro-Americana. Em nosso entendimento, esse quantitativo é insignificante para que o professor em formação inicial estude sobre racialidade e se conscientize da importância de viabilizar tais discussões no chão da sala de aula. Essa problemática despertou nosso interesse em ressignificar a lacuna epistemológica de cursos que de licenciatura em língua inglesa que se FERREIRA, T. S. F.; BARROS, N. F. A formação inicial de professores de língua inglesa e a questão étnico-racial: uma proposta de letramento racial crítico para uma prática de ensino antirracista. *Open Minds International Journal*. São Paulo, vol. 5, n. 1: p. 121-132, Jan, Fev, Mar, Abril/2024.

adequam a este perfil, buscando ampliar discussões sobre a temática, tendo como protagonistas os próprios graduandos do curso. Neste sentido, o objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de ação docente que possa suplantar o hiato de estudos sobre a negritude em cursos de graduação de formação de professores de língua inglesa.

Considerando que “[...] é por meio da linguagem que o racismo se mantém e se perpetua de modo aparentemente “invisível” (Almeida, 2017, s/p, grifo da autora), para o desenvolvimento desta proposta de trabalho, nos ancoramos na Linguística Aplicada Crítica que se debruça em estudos acerca de questões sociais engajados com a linguagem e alteridade (Moita Lopes, 2006). Ademais, dialogando com a Teoria Dialógica da Linguagem que compreende a linguagem como elemento primordial e constitutivo das relações dialógicas de contextos sócio-históricos (Bakhtin, 2011), este escrito sugere que a proposta a ser apresentada pode ser caracterizada como uma ação responsiva ativa ao que demanda a Lei 10.639/03.

Além da introdução, apresentamos uma sucinta revisão de literatura que discute questões no entorno da escola, negritude, Letramento Racial Crítico e ensino de inglês, seguida da proposta de ação pedagógica e uma breve conclusão.

A Escola como Lugar de Aprendizagem sobre a Negritude

O percurso histórico do racismo no Brasil ocorreu basicamente em três fases, a saber: inicialmente nos moldes da escravidão, a posteriori como uma pseudociência com as ideias da eugenia e na contemporaneidade através do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018). No viés da historicidade, especificamente no escopo educacional, a própria legislação nacional desvela a base preconceituosa e discriminatória em que foram estabelecidas as orientações para a educação brasileira. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (doravante DCN ERER) (2004, p. 7), nosso país sempre apresentou “[...] uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo [...]”. E esse documento acrescenta que o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 passou a impedir os escravizados a pisar no chão de escola e que só era permitida a educação de sujeitos negros caso houvesse professores disponíveis para desenvolver o processo de ensino. Já por meio do Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, só era permitida a educação da população negra masculina e livre no horário noturno.

Retomando a ideia do racismo estrutural em nossa sociedade, Almeida (2019, s/p, grifo do autor) pontua que o racismo faz parte do nosso cotidiano e que, obviamente, enquanto as instituições não agirem de forma antirracista, elas “[...] irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais”. Neste sentido, pautada nos problemas acerca das questões étnico-raciais vivenciadas no dia a dia da sociedade brasileira, a educação formal, seja na escola ou na universidade, é um espaço de construção de conhecimento e de ações que podem, indubitavelmente, contribuir para a redução do preconceito e da discriminação racial, conforme aponta a pesquisa de Gomes (2002). Neste sentido, faz-se urgente que educadoras e educadores assumam seu papel de sujeitos ativos no combate ao racismo, pois, mesmo após 20 anos da Lei 10.639/03, ainda há muitos profissionais da educação que, por fatores diversos, não se mobilizam em favor dessa causa, seja no âmbito escolar ou universitário.

Em sua fala, Santos (2023, s/p) menciona que “há professores que pensam que o ensino de história e cultura afro-brasileira se destina ao professor de História”, ou seja, na compreensão docente, a responsabilidade de trazer à tona discussões acerca da racialidade está vinculada única e exclusivamente ao

docente que leciona a disciplina de História, o que nos conduz a um entendimento de que as questões raciais pertencem apenas a tal esfera. Para além dessa assertiva, os resultados de seu projeto de extensão apontam para relatos de docentes que sinalizam os motivos de não se abrir espaço para discussões raciais nas escolas por professores de outras disciplinas, tais quais: “insegurança dos professores; pouco tempo de aula; pouco (ou nenhum) conhecimento sobre os autores; dificuldade de acesso aos textos; pouca abertura (ou nenhuma) das escolas e falta de interesse dos estudantes” (Santos, *op. cit.*, s/p). Diante dessas dificuldades, a autora propõe movimentos direcionados à aquisição de conhecimento sobre a temática pelos professores e também estratégias de ação para envolver os alunos.

Conforme Coelho (2023), é um erro grave não contemplar espaços de discussão afrodescendentes no currículo escolar. Nesta mesma linha de pensamento, Silva (2023) sinaliza para a ideia de que alguns dos professores de língua e literatura inglesa, que não tiveram a oportunidade de estudar sobre questões raciais na sua formação inicial, estão se debruçando sobre teorias e pesquisas acerca do tema e tentando adaptá-las aos conteúdos de suas aulas. Faz-se importante mencionar que pesquisas das décadas de 1970 a 1990, conforme aponta Pinto (1993), já sinalizavam para esta lacuna nos cursos de formação de professores, classificando-os como deficitários no quesito de discussões das diferenças raciais. Ademais, exceto em casos isolados, a escola daquela época se eximia do desenvolvimento de um “trabalho sistemático efetivo de valorização do negro” (Pinto, 1993, p. 27), realidade que, infelizmente, se perpetua até os dias atuais.

Para Oliveira (2023, s/p), a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) não é apenas uma metodologia de ensino, mas é também “uma forma de resgate da humanização” e justifica sua assertiva dizendo que:

O saber negro é um saber pontual, está numa disciplina pontual, porque uma lei exige; mas o saber branco é “natural”, ele não precisa de uma lei para exigir, então eu preciso fazer o mesmo com os saberes pretos [...], eu vou usar porque é uma questão de humanização (*op. cit.*, grifo da autora).

Em sua compreensão, a educação antirracista precisa ser de janeiro a janeiro, pois a discussão sobre a referida temática necessita ser naturalizada, fazer parte do cotidiano, ou seja, não deve ser uma exceção, mas sim uma regra.

Retomando Gomes (2002), como estratégia didático-metodológica acerca da inclusão de questões raciais nas instituições de ensino, para além da mera exposição de dados sobre discriminação racial nos âmbitos social, político e econômico, a professora aponta para a problematização das questões raciais por meio da pesquisa de literatura produzida por escritores, professores e pesquisadores negros brasileiros e africanos, objetivando abrir espaços para discussões que guiem os alunos à tomada de posicionamentos frente às diferentes formas de discriminação racial. Diante do exposto, podemos apontar o Letramento Racial Crítico (LRC) como sendo uma possível estratégia de ensino que viabilize uma abertura de consciência para a luta no combate às questões de discriminação racial no âmbito socioeducacional.

Sobre este assunto, o próximo tópico apresenta uma breve discussão acerca do LRC e o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

O Letramento Racial Crítico e o Ensino de Inglês

Para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre as questões étnico-raciais, um dos aparatos epistemológicos possíveis é a Teoria Racial Crítica (TRC). Ela é uma escola de pensamento que teve sua origem a partir da necessidade de acelerar a reforma racial estadunidense durante a década de 1970, tendo

como precursores os professores do curso de Direito Derrick Bell e Alan Freeman. No âmbito educacional, os professores Gloria Ladson-Billings e William F. Tate realizaram uma adequação da TRC para aplicá-la no escopo da educação. Especificamente no Brasil, conforme aponta Ferreira (2014), os pesquisadores Luiz A. Gandin, Júlio Emílio Diniz-Pereira e Álvaro M. Hipólito apresentaram pesquisas iniciais sobre TRC em 2002.

Para Ladson-Billings (1998, p. 9), a TRC torna-se uma importante ferramenta intelectual e social de “[...] desconstrução de discursos e estruturas opressoras, reconstrução da agência humana e construção de relações de poder equitativas e socialmente justas”. Considerando essa importância, a partir dos 5 (cinco) pressupostos¹ da TRC, Milner e Howard (2013, *apud* Ferreira, 2014, p. 243) apresentam uma versão adaptada que contempla os seguintes princípios: (i) intercentricidade de raça e racismo; (ii) desafio à ideologia dominante; (iii) compromisso com a justiça social; (iv) perspectiva interdisciplinar e (v) centralidade do conhecimento experiencial. Sobre esse último princípio, destacam-se diferentes pesquisas na área da LAC conforme aponta Ferreira (2014), e que analisam os discursos dos sujeitos envolvidos em questões étnico-raciais verbalizados por meio de contranarrativas (*counterstorytellings*) que se concretizam através do gênero do discurso autobiografia.

A partir desse princípio, o contar e ouvir as vivências de preconceito racial, relatadas por pessoas negras, é uma forma de valorizar as “vozes do sul” (Moita Lopes, 2006) e também de caminhar, não em oposição ao sujeito branco, mas contra a hegemonia cruel da branquitude, responsável pela construção e perpetuação do racismo estrutural que é mantido pela política, economia e ideologia dominantes. Ainda sobre narrativas, em sua pesquisa sobre LRC e antirracismo na educação brasileira, Moraes (2022) indica que o silenciamento e a negação do racismo também ocorrem através das narrativas predominantes de autoridades estatais ou privadas que, hegemonicamente, determinam a verdade através de discursos e práticas colonialistas.

O Estado, imbuído da tecnologia do biopoder, define quais corpos têm direito à vida, e as instituições de ensino, subjugadas ao Estado, contribuem para a disseminação de práticas racistas (Almeida, 2017; Moraes, 2022). No escopo universitário, temos a presença do epistemicídio que, a partir de um discurso exclusivamente eurocêntrico e hegemônico, deslegitima, despreza e apaga os saberes epistemológicos de africanos e afrodescendentes. Neste sentido, as relações sociais acadêmicas vigentes se constituem a partir do “[...] ideal de humanidade categorizado pela racionalidade ocidental” (Moraes, 2022, p. 39). Ademais, a autora aponta para uma escassez de docentes negros nos cursos de licenciaturas no Brasil. E sobre as escolas, sua pesquisa menciona um quantitativo considerável de professores cujos discursos e práticas, infelizmente, permanecem afundados no lodo de ideologias preconceituosas e racistas. Com base nessa realidade, Moraes (2022) assevera que:

¹ Os pressupostos da TRC: (i) reconhecimento do racismo como sendo endêmico; (ii) transposição de barreiras epistemológicas; (iii) reinterpretação das leis de direitos civis de forma limitada; (iv) camuflagem de interesses das entidades sociais dominantes através da neutralidade e da meritocracia e (v) reconhecimento e valorização das experiências das pessoas negras (Tates, 1997, p. 234-235).

[...] devido à falta de uma prática pedagógica baseada no letramento racial, na valorização da diversidade e no antirracismo, é mais comum do que deveria ser que os educadores não pratiquem a reflexividade e não olhem criticamente para as suas práticas docentes e pedagógicas; sendo assim, não se veem enquanto agentes da reprodução do racismo [...]. Portanto, é comum faltar incômodo, mobilização e conhecimento para atuar no seu campo, compreendendo seu papel frente às demandas político-sociais brasileiras. Isso se dá, inclusive, muito em razão da falta de comprometimento e compromisso da universidade em promover o acesso, a qualificação e a capacitação dos profissionais, o que contribui para produzir esse ciclo educacional racista de ponta a ponta (MORAES, 2022, p. 44).

Diante do exposto, aos cursos de licenciatura, torna-se imperativa a criação de estratégias antirracistas que busquem conscientizar os futuros professores acerca da importância de práticas que abarquem ações contra o preconceito e a discriminação racial. Neste sentido, o LRC apresenta-se como uma possibilidade de ação, pois ele encerra um conjunto de práticas que busca desconstruir maneiras enraizadas de apagamento do sujeito negro em toda sua integridade. Destarte, ao se tornar letrado racialmente, o professor em formação inicial terá condições de se posicionar contrário, tanto por meio do discurso empoderado como através de ações assertivas e combativas a toda e qualquer situação racista vivenciada nos contextos social, acadêmico e profissional nos quais encontra-se inserido.

No âmbito escolar, especificamente sobre o ensino de língua inglesa, as pesquisas de Santos (2021) e de Santos *et al.* (2021) apontam para contribuições que professores dessa área podem propiciar aos alunos negros através da Educação Antirracista (EAR). Santos (2021) considera imprescindível que os cursos de Letras revisem e alterem seus currículos para ofertar componentes obrigatórios que abarquem temáticas acerca de raça/racismo. Outrossim, a autora concebe uma formação de professores de língua inglesa direcionada à compreensão do ensino deste idioma que extrapole o trabalho com as habilidades linguísticas, propiciando uma EAR que abarque reflexões sobre questões identitárias de raça e ações que possam estimular uma convivência cultural democrática. Diante de tal proposta de ensino, retomamos a epígrafe deste texto para sustentar a ideia de que a língua do opressor pode e deve ser usada no discurso dialógico contra-hegemônico das esferas socioeducacionais.

Assim, com base nas ideias expostas acerca de teorias que dão respaldo a um trabalho docente crítico, consciente e engajado nas questões étnico-raciais, o próximo tópico apresenta o planejamento das ações que sugerimos para contribuir com um movimento de reeducação racial no curso de licenciatura de Letras Inglêss.

Uma Proposta de Letramento Racial Crítico para os Cursos de Letras Inglêss

Como tantos outros professores, conforme aponta Silva (2023), não tivemos a oportunidade de nos debruçarmos em estudos sobre questões raciais durante nossas respectivas formações iniciais, entretanto as lacunas existem para que possamos fechá-las, completá-las e, a partir de inquietações que nos foram surgindo, acreditamos ser uma questão de resgate de humanização (Oliveira, 2023) propor estudos acerca da ERER para professoras e professores em formação inicial, em nosso caso, especificamente de língua inglesa.

As DCN ERER mencionam que o Artigo 26-A da Lei 10.639/03 não diz respeito apenas à inserção de conteúdos sobre a história dos negros. Para além dessa exigência geral, esse referido Artigo “[...] 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, 2004, p. 17). Por meio dessa ideia, observa-se diferentes possibilidades de ações sobre racialidade para além de uma mera abordagem do conteúdo que vise apenas cumprir a lei.

Com base no que determina a lei e diante da lacuna de oferta de componentes curriculares nos cursos de Letras Inglês que tenham como foco discussões exclusivas sobre racialidade, idealizamos uma proposta de projeto de extensão que visa abarcar não só estudos teóricos, mas também a produção de material didático, por meio de Sequência Didática (SD), que possa ser aplicado em aulas de língua inglesa, preferencialmente de escolas públicas, visto que é o local onde a população de alunos negros mais se acentua.

A proposta que apresentamos planeja desconstruir, conforme aponta Santos (2023), a ideia de que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana só é possível na disciplina de História. Neste viés, o projeto estará propiciando aos graduandos o estudo da literatura sobre racialidade para reduzir a insegurança e ampliar o conhecimento do futuro professor de inglês quanto à temática étnico-racial. Desta forma, este professor em formação inicial estará adquirindo saberes que podem motivá-lo, juntamente com os alunos, a se engajar em espaços de discussão acerca dos problemas que englobam a negritude, conforme sugerido por Coelho (2023). Neste sentido, esses sujeitos estarão participando do processo de reeducação racial.

Como objetivo geral, o referido projeto de extensão pretende proporcionar aos graduandos um espaço de discussão acerca da TRC para que, através do LRC, eles possam compreender a importância de se trabalhar a língua inglesa ancorada numa proposta de EAR na sala de aula de escolas públicas e assim, produzir o material didático. Neste sentido, estes sujeitos estarão aptos, no contexto da interação dialógica, ao ato responsivo e responsável quanto ao que determina a Lei 10.369/03.

Para alcançar o objetivo principal do projeto, estabelecemos 6 (seis) objetivos específicos, quais sejam: (i) propiciar o conhecimento sobre a educação do negro no Brasil; (ii) estimular a ampliação de saberes acerca da legislação brasileira quanto às questões étnico-raciais; (iii) orientar sobre as discussões de documentos oficiais educacionais acerca da racialidade; (iv) oportunizar espaços de apropriação de conhecimento epistemológico sobre TRC, LRC e EAR; (v) motivar e propiciar a prática de contranarrativa (*counterstorytelling*) sobre experiências pessoais relacionadas ao preconceito e à discriminação racial vivenciadas pelos graduandos extensionistas e que serão divulgadas por meio de episódios de um *podcast* do projeto e (vi) contribuir com a apropriação de conhecimento para a produção de material didático, especificamente SDs, cujos temas versarão sobre questões étnico-raciais.

Os encontros entre professor-formador e graduandos podem ocorrer tanto virtualmente como presencialmente. Ademais, buscando contribuir com uma formação acadêmica dialógica, ativa e autônoma, os graduandos extensionistas necessitam participar dos estudos de forma crítica e reflexiva, apresentando suas opiniões e contribuições e socializando experiências acerca da temática sobre racialidade. Neste sentido, os licenciandos poderão ser avaliados a partir de dois parâmetros, quais sejam: a avaliação formativa, através das discussões dos documentos e das teorias estudadas, e a avaliação somativa, por meio da produção e aplicação de SD, tendo como tema gerador questões étnico-raciais e como gêneros do discurso aqueles que sejam mais propícios a resolver o problema apresentado pelos alunos nas turmas de Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio foco das propostas de ensino-aprendizagem.

Para a elaboração do cronograma de atividades, pensando na duração do projeto de extensão para um ano letivo, idealizamos a proposição das atividades que estão, sucintamente, apresentadas no quadro abaixo e que têm por base os objetivos específicos anteriormente citados.

Quadro 1: Cronograma² das Atividades

<i>Atividade</i>	<i>Mês</i>
01. Estudo breve sobre a história da educação do negro no Brasil 02. Conhecimento da Lei 10.639/03 e das DCN ERER. 03. Gravação do episódio 1 do <i>podcast</i>	Fevereiro
04. Estudo teórico sobre TRC e LRC e gravação do episódio 2 do <i>podcast</i> .	Março
05. Debate teórico sobre EAR e gravação do episódio 3 do <i>podcast</i> .	Abril
06. Estudo sobre SD e gravação do episódio 4 do <i>podcast</i> .	Mai
07. Produção das SDs e avaliação do 1º semestre	Junho
08. Aplicação da SD 1 e gravação do episódio 7 do <i>podcast</i> .	Agosto
09. Aplicação da SD 1 e gravação do episódio 7 do <i>podcast</i> .	Setembro
10. Aplicação da SD 2 e gravação do episódio 8 do <i>podcast</i> .	Outubro
11. Aplicação da SD 2 e gravação do episódio 9 do <i>podcast</i> .	Novembro
12. Socialização das experiências e avaliação do projeto 13. Produção de artigo acadêmico	Dezembro

Fonte: produção das autoras, 2024.

A primeira atividade do projeto de extensão, qual seja, um breve estudo sobre a história da educação do negro brasileiro, objetiva ampliar o conhecimento dos graduandos sobre a historicidade da legislação nacional e a luta do sujeito negro para adquirir o direito à educação. Como leitura, sugerimos os livros *História da Educação dos Negros no Brasil* (2016) organizado por Marcos Vinícius Fonseca e Surya Aaronovich Pombo de Barros e *História de Educação dos Negros e outras Histórias* (2005), escrito por Jeruze Romão. Na sequência, propomos uma discussão sobre a Lei 10.639/03, e sobre este ponto, faz-se importante considerar que, embora esta lei tenha sido criada há 20 (vinte) anos, as pesquisas apontam para o lamentável fato de que ainda há muitos professores que a desconhecem ou que, mesmo sabendo de sua existência, não a aplicam conforme já citado por Santos (2023). Neste sentido, saber sobre a referida lei e como aplicá-la é de fundamental importância, visto que ela regula e normatiza sobre a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras. Para finalizar as discussões sobre prescrições, sugerimos uma leitura sobre as DCN ERER que remete a “[...] um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania [...]” especificamente direcionados às pessoas negras (Brasil, 2004, p. 5).

Para os meses de março e de abril, que se destinam aos estudos sobre TRC, LRC e Educação Antirracista, no âmbito nacional, indicamos os livros de Aparecida de Jesus Ferreira: *Formação de Professores Raça/Etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino de português e inglês* (2014); *Letramento Racial Crítico: através de narrativas autobiográficas* (2015) e *Identidades Sociais de Raça em Estudo da Linguagem* (2017), visto que a referida autora já tem pesquisas consolidadas sobre tais temas. Como obras estrangeiras, recomendamos *Critical Race Theory and Education: history, theory and implications* (1997) de William F. Tate e *Just What is Critical Race Theory and What is It Doing in a Nice Field like Education?* (1998), produção de Gloria Ladson-Billings.

Após adquirir conhecimento histórico, legal e teórico acerca das questões étnico-raciais, conscientes da necessidade de material didático escolar que possibilite a aplicação do LRC em escolas públicas, entre os meses de maio de junho, os graduandos terão a oportunidade de discutir a proposta de produção de SD apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly que tem como fundamento epistemológico a concepção de

² O Mês de julho é o tempo de férias/recesso na universidade e escolas públicas.

FERREIRA, T. S. F.; BARROS, N. F. A formação inicial de professores de língua inglesa e a questão étnico-racial: uma proposta de letramento racial crítico para uma prática de ensino antirracista. *Open Minds International Journal*. São Paulo, vol. 5, n. 1: p. 121-132, Jan, Fev, Mar, Abril/2024.

linguagem sociointeracionista. Nesta proposta de trabalho docente, considerando que a linguagem viabiliza as interações dialógicas entre os sujeitos e que eles se constituem a partir das relações discursivas que ocorrem em diferentes esferas do contexto social, a ideia é identificar um problema da turma acerca de discriminação ou preconceito racial e buscar uma solução, fazendo uso de um gênero do discurso, visto ser por meio dele que os enunciados se materializam e, que portanto, viabilizam as interlocuções entre os sujeitos envolvidos na problemática étnico-racial. Após a produção das SDs, os próximos quatro meses, a partir de agosto, serão destinados à aplicação do material didático. Importante faz-se pontuar que todo o trabalho de produção de SD perpassa pelo trabalho coletivo entre professor regente da escola, professor formador da universidade e os professores em formação inicial, no caso, os graduandos. Para os estudos epistemológicos acerca de SD, propomos a leitura das seguintes obras: Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento, dos autores Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004); Proposta de Avaliação de Sequências Didáticas como Foco na Escrita (2014), produzida por Ana Paula Marques Beato-Canato e Vera Lúcia Lopes Cristovao; Produção e Aplicação de Sequências Didáticas: experiências de (futuros) professores de língua inglesa (2016), da professora Telma Sueli Farias Ferreira.

No quadro do cronograma, podemos observar que durante todos os meses destinados aos estudos e a produção e aplicação de SD, pretende-se viabilizar a publicação de episódios no *podcast* do projeto de extensão, cujos conteúdos terão como pontos de partida: (i) contranarrativas (*storytellings*) dos graduandos; (ii) breves discussões teóricas sobre os assuntos discutidos durante o projeto e (iii) entrevistas com pessoas de diferentes áreas que possam agregar conhecimento significativo sobre questões étnico-raciais, tais como: quilombola, socióloga, psicóloga, filósofa, escritora, entre outros. Neste sentido, a pretensão é que o *podcast* sirva como aparato tecnológico para contribuir com a difusão do projeto e, como consequência, não só motivar outros professores a pensar formas de inserir o LRC na sua prática docente, mas também ajudar na reeducação racial de licenciandos, visto que serão futuros multiplicadores de desconstrução da democracia racial³ em nosso país.

Após o desenvolvimento da proposta de LRC, o mês de dezembro é o tempo destinado para avaliar todo o projeto de extensão: desde as discussões teóricas, passando pelas produções e aplicações das SDs até as publicações do *podcast*. Além disso, os graduandos serão motivados a elaborar e publicar uma escrita acadêmica (artigo ou relato de experiência) sobre as experiências vivenciadas no projeto.

Por fim, conforme aponta Moraes (2022), distante de uma reflexão crítica e da ausência de conhecimento epistemológico, os professores não se compreendem como sujeitos capazes de quebrar o fluxo da reprodução do racismo. Sendo assim, cabe aos cursos de licenciaturas propiciar meios para qualificar e capacitar os futuros docentes, em nosso caso os professores de inglês.

³ Trazemos um destaque acerca da democracia racial, tendo em vista que esta tese, que foi sendo solidificada no Brasil desde o pós-independência com Carl Friedrich Philipp Von Martius e aprimorada por Gilberto Freyre, principalmente com sua obra Casa-Grande e Senzala de 1933, sinaliza para um dilema central no Brasil e consequentemente na educação brasileira. Tal tese, que previa abrandar os conflitos raciais com uma fábula de “bem estar entre as três raças”, na verdade, camuflava um Brasil de distorções e violências étnicas e raciais gritantes e pungentes. Como forma de rever esse referencial, as seguintes contribuições são fundamentais: (i) Virgínia Leone Bicudo, com sua pesquisa incipiente no campo da psicologia intitulada *Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo* (1945); (ii) Florestan Fernandes com *A Integração do Negro na sociedade de Classes* (1964) e *O Negro no Mundo dos Brancos* (2013) e (iii) Abdias Nascimento *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado* (1978). Posteriormente autores como: Neusa Santos Sousa com *Tornar-se Negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social* (1983), Beatriz Nascimento com seu filme *Orí* (1989) e Kabengele Munanga em *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil* (1999), foram/são produções de pesquisadores negros que avançaram com a discussão e revelam a democracia racial enquanto uma tese racista de uma branquitude ameaçada pelas próprias violências.

Últimas Palavras

A realidade nacional sobre espaços de discussão acerca de questões étnico-raciais em instâncias educacionais apresenta uma visível lacuna, conforme apontam as pesquisas indicadas neste trabalho. Neste sentido, a partir da realidade dos cursos de Letras Inglês, procuramos apresentar uma proposta de ação docente que possa contribuir com a redução da brecha acerca dos estudos sobre a racialidade na formação docente inicial e que, inevitavelmente, respinga no ensino regular de escolas, sejam elas públicas ou privadas.

A proposição apresentada é um projeto de extensão que engloba: (i) discussão sobre historicidade da educação do negro no Brasil; (ii) conhecimento da nossa legislação acerca das questões étnico-raciais; (iii) estudo sobre TRC, LRC e EAR; (iv) estudo, produção e aplicação de SD a partir da proposta sociointeracionista de linguagem e (v) criação e divulgação de um *podcast* para divulgar episódios conteúdo contranarrativas de graduandos, estudos teóricos e entrevistas com sujeitos envolvidos com questões étnico-raciais.

Espera-se que a proposta apresentada, embora básica, possa provocar inquietação, reflexão e quiçá uma motivação nas professoras e nos professores formadores de Letras Inglês para juntar-se aos que buscam apresentar uma ação responsiva ativa quanto à Lei 10.639/03 com urgência. Ademais, esperamos que a proposta também possa se estender a outros cursos de licenciaturas.

Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, N. A. **Letramento Racial: um desafio para todos nós**. *Portal Geledés*, 28 out. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/>. Acesso em 05 fev. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BICUDO, V. L. *et al.* **Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo**. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 2003.

_____. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 3 (CNE03/2004). Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

COELHO, R. M. **Ensino de Literaturas Estrangeiras e Relações Étnico-Raciais**. Campina Grande. Palestra proferida no XIII SELIMEL, nov. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aKfbcEiWXNc>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FERNANDES, F. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

_____. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contra narrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul.-out., 2014.

FERREIRA, T. S. F. **Produção e Aplicação de Sequências Didáticas**: experiências de (futuros) professores de língua inglesa. Jundiaí: Paco editora, 2016.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Maia & Schimidt Ltda, 1933.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. Aletria: **Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38-47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 7 fev. 2024.

HOOKS, B. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

LADSON-BILLINGS, G. Just What is Critical Race Theory and What Is It Doing in a Nice Field like Education? **Qualitative Studies in Education**, v. 11, n. 1, p. 7-24, 1998.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

MORAES, J. O. A Urgência do Letramento Racial e do Antirracismo na Educação Brasileira. **Desidades**, número 34.ano 10. set-dez 2022.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, B. **Filme Orí** (texto). Direção: Raquel Gerber. São Paulo, Angra Filmes, 131min, 1989.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NJERI, A. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 4-17.

OLIVEIRA, M. A. Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Línguas: sobre ensinagem, amor e esperança. In: OLIVEIRA, M. A.; SILVA, K. A. **Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Línguas**. Campina Grande. Palestra proferida no XIII SELIMEL, nov. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bg2BmuPPpek>. Acesso em: 22 nov. 2023.,

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PINTO, R. P. Movimento Negro e Educação do Negro: a ênfase na identidade. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 25-38, ago. 1993.

SANTOS, J. S. Formação de Professores de Inglês para Abordagem de Questões Étnico-Raciais: práticas planejadas e práticas manifestas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(60.1): 43-57, jan./abr. 2021.

SANTOS, C. G.; SANTOS, J. R. O.; EL KADRI, M. S. Letramento Racial Crítico na Construção da Educação Antirracista na Aulas de Língua Inglesa da Educação Básica. **Entretextos**, Londrina, v. 21 n. 2, p. 153-172, 2021

SANTOS, M. N. Literatura Francófona Negra e a Formação Docente do(a) Professor(a) de Língua Francesa. In: SANTOS, M. N.; COELHO, R. M.; SILVA, T. B. **Ensino de Literaturas Estrangeiras e Relações Étnico-Raciais**. Campina Grande. Palestra proferida no XIII SELIMEL, nov. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aKfbcEiWXNc>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SILVA, T. B. **Ensino de Literaturas Estrangeiras e Relações Étnico-Raciais**. Campina Grande. Palestra proferida no XIII SELIMEL, nov. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aKfbcEiWXNc>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SOUSA, N. S. **Tornar-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TATE, W. F. Critical Race Theory and Education: history, theory, and implications. In: APPLE, M. W. (Ed.). **Review of Research in Education**. Washington, DC: American Educational Research Association, v. 22, p. 195-247, 1997.