

As africanidades através das produções culturais Afro-diaspóricas Norte-Americanas e Brasileiras e seus Multiletramentos: Uma proposta de Sequência Didática para o Ensino de Língua Inglesa

Africanities through North American and Brazilian Afro-diasporic cultural productions and their Multiliteracies: A proposal for a Didactic Sequence for Teaching the English Language

Las africanidades a través de las producciones culturales Afrodiaspóricas Norteamericanas y Brasileñas y sus Multialfabetizaciones: Una propuesta de secuencia didáctica para la Enseñanza de la Lengua Inglesa

Recebido: 10/06/2024 | Revisado: 20/06/2024 | Aceitado: 21/06/2024 | Publicado: 24/06/2024

Clauber Nascimento de Sousa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6305-6894>
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, Brasil
E-mail: clauber.nascimento@educacao.fortaleza.ce.gov.br

José Olímpio Ferreira Neto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7258-467X>
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, Brasil
E-mail: joseolimpio.ferreira@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Resumo

O presente artigo tem o objetivo geral de apresentar uma proposta de Sequência Didática (SD) de Ensino de Língua Inglesa que destaque as africanidades através das produções culturais afro-diaspóricas norte-americanas e brasileiras. Apesar do ensino de Língua Inglesa ser obrigatório, conforme legislação, no Brasil, ainda continua sendo um privilégio. Trazer essa discussão é abrir um diálogo de como o ensino de línguas estrangeiras modernas pode contribuir para maior inclusão de populações minorizadas, pertencentes a comunidades desfavorecidas socialmente. Assim, aponta-se para uma maior versatilidade, contextualizada com a realidade dos estudantes, para promover uma aprendizagem mais significativa para a população negra, que pode ser atravessada por outros marcadores sociais, tais como gênero, sexualidade ou classe. A relevância deste trabalho mora na possibilidade de promoção da acessibilidade da Língua Inglesa, garantindo justiça social. A experiência apresentada foi aplicada numa escola pública da rede municipal de ensino de Fortaleza por meio de uma SD, relacionando a Língua Inglesa com outras manifestações culturais como: hip-hop, capoeira, samba de roda etc. Como resultados, foi possível perceber uma abertura de diálogo sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas e sua relação com as produções étnicas minorizadas nos EUA e no Brasil. Também foi possível perceber que a SD contribuiu para o aprendizado da Língua Inglesa em comunidades desfavorecidas socialmente.

Palavras-chave: Ensino; Multiletramentos; Educação antirracista; Sequência didática.

Abstract

This article aims at presenting a proposal for a Didactic Sequence (DS) for English Language Teaching. In which it highlights Africanities through North American and Brazilian Afro-diasporic cultural productions. Although English language teaching is mandatory, according to Brazilian legislation. On the other hand, it still remains a privilege. Hence, we spark this discussion on how the teaching of modern foreign languages can contribute to greater inclusion of minority populations. In general, we focus on disadvantaged communities. Thus, it aims for greater versatility, contextualized with the students' reality. As a result, we intend to promote more meaningful learning for the black population, which can be crossed by other social markers, such as gender, sexuality or class. As well as, the relevance of this work lies in the possibility of promoting the accessibility of the English language, which ensures social justice. The experience presented was applied in a public school in the municipal education network of Fortaleza. Furthermore, in this context, we applied a DS. Besides that, it relates the English language with other cultural manifestations such as: hip-hop, capoeira, samba de roda, etc. As a result, it was possible to perceive an opening of dialogue about the teaching of modern foreign languages. We also connect its relationship with minority ethnic productions in the USA and Brazil. From then on, It was also possible to notice that DS contributes to the learning of the English language in socially disadvantaged communities.

Keywords: Teaching; Multiliteracies; Anti-racist education; Didactic sequence.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo general presentar una propuesta de Secuencia Didáctica (SD) para la Enseñanza del Idioma Inglés que resalte las africanidades a través de producciones culturales afrodiáspóricas norteamericanas y brasileñas. Aunque la enseñanza del idioma inglés es obligatoria, según la legislación, en Brasil sigue siendo un privilegio. Traer este debate es abrir un diálogo sobre cómo la enseñanza de lenguas extranjeras modernas puede contribuir a una mayor inclusión de poblaciones minoritarias, pertenecientes a comunidades socialmente desfavorecidas. Se aspira así a una mayor versatilidad, contextualizada con la realidad de los estudiantes, para promover aprendizajes más significativos para la población negra, que pueden verse atravesados por otros marcadores sociales, como el género, la sexualidad o la clase. La relevancia de este trabajo radica en la posibilidad de promover la accesibilidad del idioma inglés, garantizando la justicia social. La experiencia presentada fue aplicada en una escuela pública de la red educativa municipal de Fortaleza a través de un SD, relacionando el idioma inglés con otras manifestaciones culturales como: hip-hop, capoeira, samba de roda, etc. Como resultado, fue posible percibir una apertura de diálogo sobre la enseñanza de lenguas extranjeras modernas y su relación con las producciones étnicas minoritarias en Estados Unidos y Brasil. También fue posible notar que SD contribuye al aprendizaje del idioma inglés en comunidades socialmente desfavorecidas.

Palabras clave: Enseñanza; Multialfabetizaciones; Educación antirracista; Secuencia didáctica.

1. Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, indica, no artigo 26, § 5º, que a partir do sexto ano, a Língua Inglesa será ofertada no currículo do Ensino Fundamental (Brasil, 1996). Conforme já expomos (Sousa & Ferreira Neto, 2023), acreditamos que, no geral, há uma visão elitizada do idioma, que está alicerçada em uma abrangência cultural. Além disso, a anglofonia reflete, geralmente, países desenvolvidos e de histórico dominador e colonizador. Em outras palavras, o aprendizado da Língua Inglesa, ainda é um privilégio no Brasil.

Existem, ainda, países colonizados que têm o inglês como idioma oficial, mesmo não sendo a primeira língua. Em termos sociais, os anglófonos estão historicamente associados a pessoas com alto poder aquisitivo, brancas e opressoras. Por esta razão, muitos educandos da escola pública acabam desenvolvendo certo bloqueio ao aprendizado deste idioma, bem como duvidam da utilidade do mesmo em suas vidas, uma vez que, também, este conhecimento é tido, muitas vezes, como válido apenas para pessoas que possuem um determinado poder aquisitivo para fazer viagens ou intercâmbios internacionais.

Na década de 1970, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional incentivou a oferta opcional do ensino de línguas estrangeiras na educação regular pública, mesmo período em que centros privados de idiomas se expandiram no país. Nesse cenário, é possível observar que os brancos e ricos tinham acesso fácil ao letramento de língua estrangeira, enquanto aos negros pobres era oferecido de forma precária e sem obrigatoriedade (Nascimento, 2020).

O conceito de raça, conhecido ainda hoje, surgiu no período dos grandes descobrimentos, no século XV. Antes dessa época, não havia referências que utilizassem termos como negros, amarelos ou brancos, mas a grupos étnicos, tais como os gregos, romanos, hunos e etíopes. É preciso destacar ainda que não havia, antes do descobrimento, uma ideia de unidade européia ou outra qualquer, embora houvesse fenótipos semelhantes entre os povos (Gomes, 2008).

Outra questão, que habita o senso comum, é um suposto inatismo linguístico dos brasileiros que são associados a não saberem corretamente o uso de sua própria língua materna, que é o português. E conseqüentemente seriam menos capazes de aprender uma língua estrangeira.

Bagno (1999) convida à reflexão sobre o mito que afirma o Brasil como um país subdesenvolvido, atrelado à sua população, a qualidade de uma raça não "pura", como o resultado de uma mistura de raças. Nesta suposição a população negra e a população indígena seriam "inferiores" ao branco europeu. Logo, é tratado por "povinho". Entendemos, junto com o autor, que tal afirmação trata-se de uma concepção atrasada e sem bases científicas.

O senso comum que diz que "*brasileiro não sabe português*" é um mito, segundo Bagno (1999), que afeta o ensino de línguas estrangeiras. É recorrente, entre professores de inglês, francês ou espanhol, um desânimo frente às dificuldades de ensinar o idioma estrangeiro, pois ainda ouvem frases, como: "*Os alunos não sabem nem sabem português, vão já aprender inglês*". Ora,

segundo Bagno (1999), é a velha confusão entre língua e gramática normativa. Todos os falantes de determinada língua conhecem o seu uso real e verdadeiro.

Nesse ditame, é preciso destacar o preconceito racial, que se entrelaça ao social e ao linguístico. O racismo linguístico é uma forma de extermínio do não branco (Nascimento, 2020), uma forma de epistemicídio. Fruto de necropolíticas (Mbembe, 2018) encetadas desde sempre pelo estado, de forma velada ou descarada (Spivak, 2010). As políticas linguísticas, por exemplo, abandonam a maioria dos brasileiros, sobretudo composta por pessoas negras, ou entregam uma precária educação, sabotando o desenvolvimento humano dessas populações, impondo uma política baseada no eurocentrismo, deixando de considerar a diversidade brasileira que se expressam por meios de afro-brasileiros, indígenas, LGBTs etc. Nesse contexto, o português brasileiro é peculiar à diversidade cultural do nosso povo, está em todo lugar, mas ainda assim a elite branca, por meio de seu aparelhamento, insiste em deslegitimar e desqualificar (Nascimento, 2020).

Diante desse cenário, é preciso pensar em estratégias significativas para o ensino da Língua Inglesa, com conteúdos que possam dialogar com as africanidades que, nas palavras de Cunha Junior (2001), atravessam as produções da população negra em diáspora. Então, em busca de intersecções entre Brasil e EUA, foram feitas relações do ensino da Língua Inglesa com manifestações culturais e suas africanidades, tais como: hip-hop, capoeira, samba de roda etc. Essa estratégia foi adotada para colaborar com a formação de sujeitos que podem se identificar com o aprendizado do idioma de forma consciente para ampliar o seu papel social e político na luta por direitos. Nesse recorte, foi iniciado a elaboração de uma Sequência Didática (SD) direcionada a organizar as atividades em núcleos temáticos e procedimentais (Araújo, 2013), e aplicada em sala de aula. Então, foi concebida a seguinte problemática: Como uma proposta de SD de Ensino de Língua Inglesa, com diálogo entre produções afro-diaspóricas norte-americana e brasileira, colabora na formação de alunos, como sujeitos históricos, em uma Unidade Escolar na periferia de Fortaleza?

O questionamento gerou o objetivo de apresentar uma proposta de SD a qual dialogasse com a teoria dos multiletramentos, a qual detalharemos à diante, de Ensino de Língua Inglesa que destaque as africanidades que atravessam as produções culturais afro-diaspóricas norte-americanas e brasileiras. Entre os objetivos específicos estão os seguintes: elaborar estratégias metodológicas para o ensino e o estudo da Língua Inglesa; estimular práticas educacionais interativas e identitárias que promovam maior acessibilidade didática e justiça social; e, por fim, documentar algumas mudanças na forma de ensino, as quais dialoguem com manifestações culturais populares e inclusivas.

O presente artigo pode ser justificado na dimensão acadêmica e pedagógica porque abre um diálogo de como o ensino de línguas estrangeiras modernas pode contribuir para maior inclusão de comunidades minorizadas, pois estimula a pesquisa docente para que o Ensino de Língua Inglesa seja mais significativo para os estudantes. Resultados iniciais já foram apresentados por nós (Sousa & Ferreira Neto, 2023), pois o desenvolvimento é fruto de práticas pedagógicas na Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, onde trabalhamos e desenvolvemos projetos.

Também justificamos a inquietação pelo fato do preconceito linguístico debatido nas diversas esferas de comunicação da sociedade. Nessa perspectiva, valemos-nos de Bagno (1999), pois o que ocorre na língua não é por acaso, todo o movimento que ocorre na forma linguística que está difundida em uma comunidade tem sua razão, podendo ser explicada desde que seja realizada as análises necessárias e amparadas pela ciência linguística contemporânea.

Também traz uma dimensão política e social ao pensar na possibilidade de promoção da acessibilidade da Língua Inglesa, que colabora para a formação de sujeitos protagonistas na luta por direitos, justiça social e igualdade. Fundamentamos nosso pensamento em Nascimento (2020) que traz uma discussão sobre o papel da linguagem na manutenção do racismo estrutural (Almeida, 2019), que permanece como um campo que ainda precisa ser mais explorado, de forma multidisciplinar, nos diversos campos de estudos que se comuniquem com os estudos e pesquisas sobre linguagens e relações étnico-raciais. A

imersão dos autores na área da Educação é a justificativa pessoal e profissional para a pesquisa que se desenvolve. A seguir, são indicados os principais autores que fundamentam a prática pedagógica apresentada.

2. Fundamentação Teórica

É dever da escola e um direito de todo cidadão, de toda cidadã, permitir, incentivar e desenvolver o letramento dos alunos, oferecendo a inserção dos sujeitos históricos na cultura letrada, no contexto em que vivem. É preciso “aprender a usar a língua”, utilizando-se do conhecimento prévio linguístico que já possuem (Bagno, 1999).

Dito isso, ensinar inglês de uma maneira diferente, é promover a participação dessas peculiaridades linguísticas, como uma importante via de acesso para aproximação com a comunidade escolar. Entre as possíveis intervenções, incluímos as manifestações culturais afro-brasileiras como capoeira, samba de roda e maculelê, como tal metodologias mais interativas de ensino de línguas. Dessa forma, poderíamos buscar um sentimento de pertencimento aos educandos e estabelecer uma aproximação entre universos aparentemente distintos como a língua inglesa e tais manifestações afro-brasileiras.

Sabe-se que, no campo da educação escolar, o movimento negro no Brasil vem de uma luta de reivindicação de seu espaço. Essa luta foi crucial para a edição da Lei n.º 10.639/2003, como um marco simbólico, que altera a lei n.º 9.394/1996, e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-brasileira” (Brasil, 2003). No teor da lei, está previsto de forma explícita que os componentes curriculares obrigatórios devem tratar de conteúdos referentes à temática.

É possível entender, a partir dessa estrutura normativa, que o Estado brasileiro se preocupa com a questão racial, trata-se de um marco oficial dessa luta. Posteriormente, em 2008, ocorreu outra alteração na LDB, a Lei n.º 11.645/2008, que incluiu também os povos indígenas (Brasil, 2008). É preciso reafirmar que todos os componentes do currículo escolar podem e devem promover a aplicação das referidas leis. A partir de então, as observações nos levam à pressuposição que a mencionada falta de interação e interesse dos aprendizes talvez seja fruto do uso irrestrito de metodologias focadas somente em contextos avessos à realidade étnica da nossa comunidade escolar.

Para mudar essa rota de ensinamentos tradicionais, buscamos nos aproveitar da teoria dos multiletramentos, a qual, segundo Rojo (2012), foi desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres - GNL. O GNL consistiu na reunião de linguistas pesquisadores, em 1996, na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos. Após discutirem temas relevantes para a área de letramentos, os estudiosos lançaram um manifesto intitulado *A pedagogy of Multiliteracies - designing social futures*. A teoria dos multiletramentos difere do conceito de letramentos múltiplos, pois este não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas valorizadas ou não nas sociedades em geral. Já o multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, sobretudo nas urbanas, hodiernamente, a saber: multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos (Rojo, 2012).

Considerando o exposto, notamos que os materiais didáticos de língua inglesa, em geral, adotados nas escolas até possuem textos autênticos, contextualizados, e aborda diferentes gêneros discursivos e suas funcionalidades dentro das referidas unidades, porém pecam em não oferecer maiores possibilidades, tais como: explorar mais componentes visuais e utilizar as habilidades dos discentes.

Nessa conformidade, Bagno (1999) assinala que a prioridade absoluta, no campo de ensino de língua, deve ser dada às práticas de letramento, ou seja, direcionada às práticas que possibilitem ao aprendiz uma plena inserção na cultura letrada. O trabalho deve ter como fim o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever textos de diferentes gêneros que circulam na sociedade.

Outro problema é a falta de formação continuada dos educadores, que têm dificuldades em explorar os aspectos dos livros, tais como seus diversos gêneros, textos imagéticos, abordagem de textos de natureza multimodais, entre outros. Além

disso, muitas vezes, os livros didáticos de língua inglesa, não atuam como um espelho social, dessa forma, refletem apenas situações e contextos, que, na maioria das vezes, não fazem parte do cotidiano dos educandos de uma escola pública periférica de uma grande cidade brasileira.

Em geral, em termos estéticos, tais materiais didáticos, não mostram recortes sociais, bem como seus conteúdos imagéticos refletem pessoas brancas, de origem europeia ou norte-americana e, conseqüentemente, seus hábitos. Dessa forma, excluindo a população negra desse espaço. Por outro lado, boa parte dos países anglófonos têm considerável parcela da população de origem africana de pele preta/parda, ou mesmo, alguns destes, são países de maioria negra.

Ademais, há consideráveis mazelas sociais nesses países que não são representados nos tais livros, conseqüentemente isso acaba passando de maneira ileza nestes materiais os tornando conteúdos uma mera mistura cultural heterogênea.

Nascimento (2020) sinaliza para a produção do racismo brasileiro como fruto das condições históricas, econômicas, culturais e políticas, tendo na língua, a materialização dessa dominação. Ao admitir o racismo na estrutura da sociedade, precisamos também admitir que a língua ocupa uma posição nessa estrutura.

Nessa esteira, Bagno (1999) afirma que a linguagem é um instrumento utilizado para ocultar a verdade, usado para manipulação do outro, para o controle, para intimidar, oprimir e emudecer, retirando o direito à voz, o direito de existir. Nesse cenário, o sotaque nordestino não encontra guarida, os marcadores não brancos, ser mulher colocam o sujeito histórico longe dos meios de comunicação legitimados. Silenciam toda voz não hegemônica, não eurocêntrica. Adichie (2019) nos convida a pensar sobre os perigos de uma história única, centrada no sujeito branco, silenciador de vozes. Ainda segundo Adichie (2020), é preciso que sejamos todos feministas, mas também negros, LGBTQs, PcDs, etc.

Também sublinhamos que, o ensino de língua estrangeira perpassa vários eixos. O linguista Cassany (2006) propõe as seguintes concepções: linguística, psicolinguística e sociocultural. Sendo a primeira atrelada ao valor semântico de cada palavra, a segunda elaborada através de conhecimentos prévios, e a terceira de origem social. Aqui tais ideias se enovelam com o pioneiro GNL (1996 p, 64), quando destaca que uma pedagogia de multiletramentos vai muito além do código verbal, explora a cultura e aspectos sociais, pois em determinadas comunidades o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e intimamente relacionado com a linguagem do que a alfabetização canônica.

3. Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa segue uma metodologia de natureza qualitativa que, segundo Chizzotti (1995), parte do fundamento de que há uma relação de dinâmica entre o mundo real e o sujeito, num processo simbiótico entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Nesse cenário, o conhecimento não se limita à coleta de dados isolados, mas a integração do sujeito ao processo de conhecimento e interpretação dos fenômenos. No primeiro momento, foi realizada uma pesquisa exploratória para buscar fontes bibliográficas para amparar a hipótese concebida. Conforme Gil (2002), essa fase se presta a desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, no fito de formular problemas mais precisos ou hipóteses para estudos posteriores. Dessa forma, a pesquisa toma movimento para além de um artigo, continuando com a prática profissional e aplicação em outros contextos. Em seguida, no campo de trabalho, foi realizada, por meio da técnica da observação participante, o registro em diário sobre as impressões do desenvolvimento da prática educativa em análise. De acordo com Gonçalves (2001), é preciso estar em campo para colher as informações com a população pesquisada, em específico, no espaço onde ocorre o fenômeno.

O lócus de aplicação da SD foi a Escola Municipal José Bonifácio de Sousa - EM JBS, situada no bairro Demócrito Rocha, em Fortaleza/CE. Nesta Unidade Escolar (UE), acontece o projeto A Capoeira na Escola, que segundo Ferreira Neto (2020), sua proposta transita entre a formalidade e informalidade, trabalhando saberes populares ou não formais em diálogo com os conhecimentos acadêmicos, escolares, ou seja, formais. A Capoeira dialoga com os componentes curriculares obrigatórios do contexto escolar, pensando nessa relação entre saberes da cultura popular e os componentes curriculares obrigatórios, inferiu-se

o diálogo com outras manifestações culturais e o ensino da Língua Inglesa. Dessa forma, seguindo a esteira de Ferreira Neto (2021), foi elaborada uma SD que albergasse esse diálogo entre saberes populares e conhecimentos do currículo escolar. Os resultados iniciais da experiência foram narrados em 2023 por Sousa e Ferreira Neto (2023), dando continuidade a trabalhos desenvolvidos anteriormente por autores signatários, Ferreira Neto (2022) e Sousa (2022), agora em diálogo.

4. Apresentando a Sequência Didática (SD)

Uma SD é modelo de sistematização do conhecimento que foi fecundado pelo grupo de genebra e ligado ao ensino de gêneros textuais diversos, cujo objetivo principal de sua concepção foi ensinar a escrita. De acordo com (Araújo, 2013), o professor pode organizar suas atividades em núcleos temáticos e procedimentais. Dentro desse prisma, a SD é dividida em três partes: apresentação, produção inicial, módulos e produção final. Dolz et al. (2004, p. 97) definem que “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Marcuschi (2008) orienta que o texto pode se materializar de maneira escrita, oral ou imagética. Para tanto, são incluídos diversos componentes visuais às vivências. Assim, foram introduzidas imagens às atividades propostas, indo muito além do emaranhado de letras.

A SD proposta foi aplicada numa turma de oitavo ano da manhã, na EM JBS. As atividades eram realizadas uma vez na semana, no quinto tempo. No ano de 2021, durante o projeto Clube de Aprendizagem promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, SME-Fortaleza. O Clube de Aprendizagem consiste em uma articulação de uma ação pedagógica interativa organizada por um professor, de livre escolha. A SME-Fortaleza busca promover atividades pedagógicas diferenciadas, no campo das Linguagens, são sugeridas algumas atividades a exemplo de orientação de estudo, oficinas de leitura, oficinas de língua estrangeira, entre outras. Nessa esteira, a SD foi elaborada no intuito de oferecer uma oficina de Inglês. Desde o início, o projeto foi pensado como uma oportunidade para desenvolver um trabalho menos ligado às diretrizes educacionais vigentes.

É preciso destacar, ainda que, anteriormente ao projeto, notamos na comunidade escolar, de forma recorrente, a negação da identidade negra, alegando uma suposta cor morena. E até educandos e educadores com características marcantes negras, não tinham noção ou mesmo negavam suas ancestralidades. Isso é um ato de negação da existência, tornando o sujeito histórico invisível, inexistente. Esse é o pior tipo de preconceito, racismo e discriminação (Gomes, 2008). Nesse sentido, corrobora Nascimento (2020), apontando que o miscigenado, no qual se enquadra o moreno, é forçado a adquirir os valores brancos para receber como recompensa a sua vantagem. Em outras palavras, a vantagem de não ser exterminado, biologicamente falando, que, na realidade, é uma pseudo vantagem. Conforme Nascimento (2020 p.51):

Não por acaso, é esse lugar que ocupa o negro/pobre que aprende a falar a suposta ‘norma padrão’, que vem sendo historicamente repetida como única ‘norma culta’ no Brasil. Esse negro, sendo aquele que ocupa o lugar de empregadas domésticas, recepcionistas de hotéis ou atendentes de lojas ao se adequar a essa norma, é premiado, no máximo, à posição de coordenador das funções mais manuais na divisão de trabalho.

Para combater a hegemonia linguística e afirmar a diversidade cultural, a imersão em manifestações culturais afro-brasileira, afro-caribenhas, afro-americanas, pode ser forte aliada. A Capoeira, por exemplo, pode atuar por meio de suas cantigas, a partir do valor civilizatório da oralidade (Trindade, 2005), fomentar as identidades e diferenças culturais no Brasil e em outros países (Ferreira Neto, 2020; 2021).

Pensamos em desenvolver, na esteira de Rojo (2015), os gêneros discursivos multimodais, os quais podem ser divididos em: primários, ligados a oralidade e a coisas simples, como bilhete, lista de compras, nota fiscal, etc; e secundários, ligados à escrita e a formalidades públicas, como documentos oficiais, atas, cartas, telenovelas etc. Deste modo, primeiramente, foram promovidas aproximações culturais com as africanidades nas manifestações culturais afro-diaspóricas nas Américas, o que

ajudou a promover a Língua Inglesa como importante estratégia de luta contra o racismo e os preconceitos. Além do mais, estivemos em constante contato com os demais projetos desenvolvidos na EM JBS, que tem base em uma educação antirracista (Cunha Junior, 2001; Ferreira Neto, 2022), tal como o projeto A Capoeira na Escola (Ferreira Neto, 2020). Dessa forma, a escola assume um compromisso histórico de enfrentamento às opressões estruturais, oferecendo uma educação antirracista (Pinheiro, 2023).

Assim, foi desenvolvido um elo de ideias que promoveu a apresentação cultural de tais problemáticas em geral. Tal fato, ajudava os discentes a conhecer mais suas ancestralidades. Além disso, foi compreendido que o idioma figura como língua franca e como uma estratégia de libertação social que dá voz aos povos minorizados. Dentro dessa nuance, o caráter diagnóstico indicou qual era o nível de entendimento de tais temas pelos aprendizes, cabe destacar que esse processo de investigação de conhecimentos prévios, constitui o começo da SD.

Logo após, houve a exposição para os aprendizes de diversos gêneros discursivos de natureza multimodal, escritos, imagéticos, sincréticos etc. tais quais: gêneros jornalísticos em geral, ligados às redes sociais, tais como *Instagram*, *Twitter*, entre outras, textos imagéticos, dentre os quais desta. Durante esse último, trabalhamos com reggae, hip-hop, funk e também com músicas brasileiras.

Conforme Rojo (2015), o educador tem o dever de mostrar os movimentos culturais, pois possuem ética e estética peculiares, isso é tão importante quanto ensinar os gêneros do discurso, pois são os seus ecos culturais, que reverberam na nossa sociedade. Certamente, o educador que tem essa postura se aproxima de um educador antirracista que, conforme Pinheiro (2023), é comprometido com os enfrentamentos necessários contra opressões de natureza racista. Vale ressaltar também que houve conversas informais diversas vezes sobre inúmeras personalidades notórias afrodescendentes ou africanas como: Nelson Mandela, Bob Marley, Will Smith, Martin Luther King, Ludmila, Iza, George Floyd, Madame Satã etc.

Bagno (1999 p. 184) destaca que: “Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequação e o da aceitabilidade”. Assim, promover a linguagem afro-brasileira é um ponto de encontro entre oralidade e corporeidade, valores afro-civilizatórios (Trindade, 2005), e a escrita. A noção do que seja adequado varia entre as pessoas, entre os grupos sociais e épocas. Compositores de rap e funk das periferias pobres e marginalizadas, por exemplo, compõem suas letras sem levar em consideração o pensamento das classes privilegiadas, ao contrário, as desafiam. Por sua vez, Nascimento (2020), indica que ao impor um pensamento de normativismo linguístico estamos forçando um pensamento de racialização por intermédio da língua. Algo que só reforça preconceitos, legando aos mais brancos a norma culta da língua, donos dos saberes, logo, donos do poder.

Foi notório, com o passar das aulas, o envolvimento da turma, pelo elevado nível de interação e interesse pela maioria dos educandos, mesmo em horário atípico para as aulas (uma vez que ocorriam somente até o quarto tempo nas UEs da SME-Fortaleza).

Dentro desse escopo, alguns temas que, inicialmente, não faziam parte das funcionalidades comunicativas da aula vieram à tona como, por exemplo: representatividade, a necropolítica (Mbembe, 2018) encetada contra a população negra periférica no Brasil, a ausência de pretos em profissões e posições de prestígio social etc.

Diante do que foi apresentado, a SD teve a estrutura apresentada na Tabela 1, seguinte:

Tabela 1 - Sequência Didática.

Sequência didática			
O Ensino de Língua Inglesa em diálogo com as africanidades e as afrodescendências brasileira e norte-americana			
Objetivos da SD: Promover a inclusão das africanidades e afrodescendências brasileiras no ensino da língua inglesa; Estimular a formação de aprendizes críticos; Desenvolver uma educação antirracista.			
1a ETAPA – Apresentação da SD			
Será apresentado, através de diversos gêneros textuais, e outros projetos que contemplam as africanidades, um conjunto de intervenções sobre o tema, a fim de apresentar e situar os aprendizes sobre o assunto.			
2a ETAPA – Sequência Didática			
Módulos	Unidades	Conteúdos	Metodologias e Recursos
Diversidade racial nos países de língua inglesa.	A história dos E.U.A	A colonização de povoamento e exploração. A colonização de exploração do Sul dos E.U.A	Conhecimento prévio; Aula Expositiva; Textos imagéticos.
	As manifestações culturais afro-americanas e afro-caribenhas.	O movimento black. O carnaval de nova orleans A história dos ritmos negros populares (funk- hip-hop - reggae)	Conhecimento prévio; Aula Expositiva; Gênero canção. Apresentação de slides.
As africanidades nas produções afro-brasileiras.	As relações entre Brasil e Estados Unidos.	A relação de dependência da América latina em relação aos EUA.	Conhecimento prévio; Diálogo informal.
	A internacionalização da luta contra o racismo.	A chegada do funk e do hip-hop. A abertura da mídia para as africanidades. O movimento black lives matters.	Conhecimento prévio; Gênero canção; Textos de gêneros diversos.
	O papel do Brasil como democracia multiracial.	O samba, pagode, funk carioca, capoeira e outros gêneros afro-brasileiros. O papel das manifestações culturais afro-brasileiras no combate ao racismo.	Conhecimento prévio; Gênero canção; Gêneros textuais diversos.
3a ETAPA – Produção Final			
O encerramento desta Sequência Didática se deu como uma avaliação por meio da observação e acompanhamento da participação dos alunos nas atividades. Além disso, os participantes serão convidados a responder um formulário no Google Forms para avaliar o desenvolvimento da Sequência Didática e o seu desempenho.			

Fonte: Autores.

A seguir, passamos a apresentar os resultados derivados da aplicação da SD em diálogo com o referencial teórico.

5. Resultados e Discussão

Na presente seção, apresentamos os resultados derivados da aplicação da estratégia pedagógica a partir da avaliação realizada pela turma, sobre a aplicação da SD intitulada O Ensino de Língua Inglesa em diálogo as africanidades e as

afrodescendências brasileira e norte-americana. Em seguida, realizamos um diálogo com o referencial teórico abordado na pesquisa no intuito de documentar a aplicação da SD.

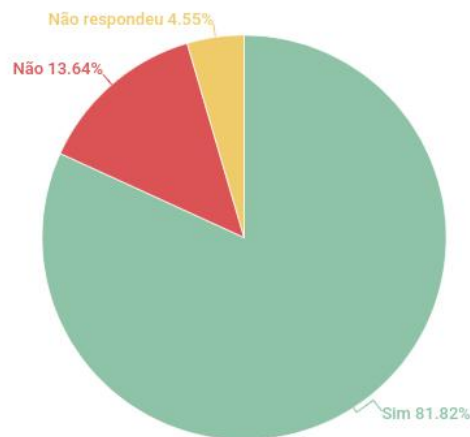
5.1 Os resultados derivados da aplicação da SD O Ensino de Língua Inglesa em diálogo com as africanidades e as afrodescendências brasileira e norte-americana

Agora, passamos a apresentar a análise de um questionário aplicado aos alunos, resultados derivados da aplicação da SD O Ensino de Língua Inglesa em diálogo com as africanidades e as afrodescendências brasileira e norte-americana. Para a finalização dessa sequência didática, procedemos com um convite aos partícipes para responder dois formulários, o primeiro de forma presencial, e o segundo com o uso da ferramenta *Google Forms*, disponibilizado no grupo de *WhatsApp* da referida turma.

Outrossim, acreditamos que toda atividade e/ou estratégia pedagógica precisa ser avaliada para que possa ser aprimorada. Nesse artigo, apresentamos esses dados para que possamos verificar, por meio de análise, o potencial educativo das atividades propostas. Seguindo a proposta da SD, foi dada, na aplicação do formulário, a oportunidade dos discentes expressarem suas vontades, anseios, e, acima de tudo, criarem um termômetro de resultados acerca do projeto. Foram feitas perguntas tais como: *Você gostou das aulas do projeto?*; *Mudou a sua visão sobre aprender inglês?*; *Você acha que as músicas podem ajudar a aprender inglês?*.

O Gráfico 1, a seguir, mostra o percentual referente ao quantitativo de participantes que gostaram das aulas do projeto. As respostas foram traduzidas por meio de um gráfico de pizza produzido pelo próprio *Google Forms*, em seguida, foi trazido à baila para discussão.

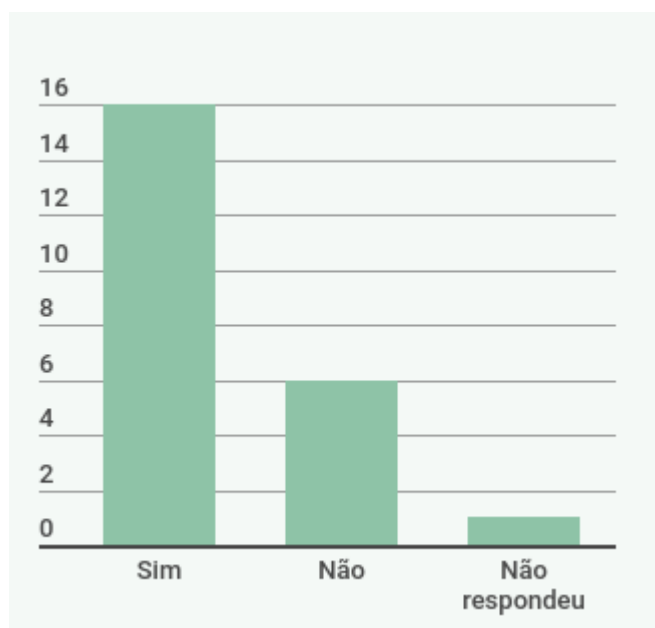
Gráfico 1 - Você gostou das aulas do projeto?



Fonte: Autores.

Os resultados foram animadores. No dia da pesquisa, estavam presentes 22 educandos. Ao responderem à pergunta: *Você gostou das aulas do projeto?* 81,82% disseram sim, afirmando que gostam das aulas desenvolvidas. Tal resultado aponta que aulas que saem do padrão de rotina agradam aos participantes. Além disso, os conteúdos dialogam com sua realidade e contexto, elevando a autoestima e o reconhecimento de suas identidades. Em relação à pergunta: *O projeto mudou sua visão sobre aprender inglês?*, a maioria optou por sim, conforme o Gráfico 2, exibido a seguir.

Gráfico 2 - “O projeto mudou sua visão sobre aprender inglês?”



Fonte: Autores.

Desses resultados, depreende-se que, acima de tudo, foi gerada uma competência comunicativa. Além do mais, os mesmos aprendizes durante a aplicação do formulário mostraram recapitular muito bem o conteúdo abordado no projeto. Na referida investigação, ficou claro que os alunos acham interessante e sentem-se motivados ao participar de aulas menos expositivas e com conteúdo menos grafocêntricos e com maior sentido social. Assim, a Língua Inglesa, componente curricular que era tão distante de sua realidade, teve uma conexão com o seu contexto social, passando a ter mais sentido na sua vida.

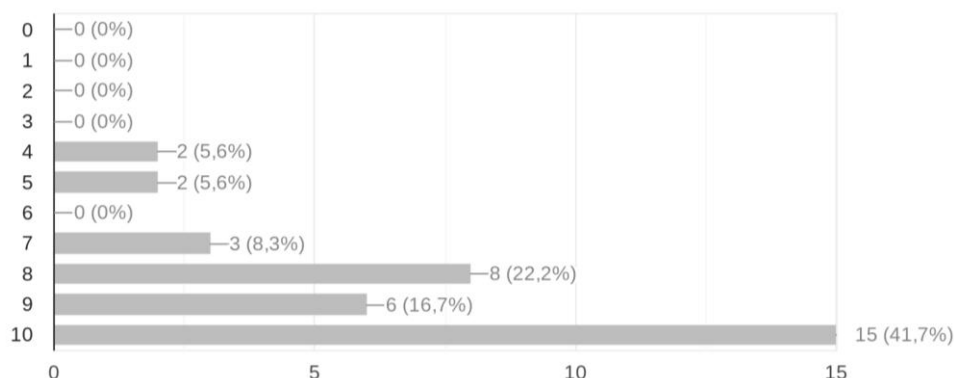
Nessa leva, ficou constatado que os aprendizes interagem de fato com a língua estrangeira e tendem a apresentar um maior filtro emotivo, uma vez que, após a aplicação do questionário, fizeram algumas perguntas, como: *Professor, ano que vem teremos o projeto novamente?*. Eles demonstraram interesse e notória afeição. Além do mais, pareceram gravar melhor o aprendizado, sobretudo do vocabulário, pois, diferente da sistematização de os oferecer apenas um *input*, foi dada a oportunidade de *output* através da interação. Ampliando para além da educação, o projeto trouxe à tona um sentimento de pertencimento, e colaborou para o desenvolvimento da auto-estima dos partícipes. Para atestar nosso êxito e obter um *feedback* sobre as aulas, durante o final do ano letivo de 2021, no dia 22 de dezembro, foi colocado um questionário na plataforma *Google Forms*, cujo *link* foi compartilhado no grupo da turma, no *Whatsapp*. Surpreendentemente, a maioria dos educandos classificou as aulas com nota.

No Gráfico 3, apresentado logo a seguir, é possível visualizar as notas atribuídas pelos alunos à atividade, resultados animadores diante de tanta apatia pelo aprendizado da Língua Inglesa. É notório que atrelar o idioma a formas de manifestações culturais identitárias, que valorizam a identidades afro-diaspóricas foram fundamentais para atrair a atenção dos jovens que na sua maioria são afrodescendentes.

Gráfico 3 - Qual nota você daria para nossas aulas de inglês deste ano?

3- Qual a nota você daria para nossas aulas de inglês deste ano ?

0 / 36 respostas corretas



Fonte: Autores.

Nesse sentido, fomos precisos em nossas pressuposições, pois atingimos nosso propósito. Dessa forma, inequivocamente conseguimos um maior acesso à turma, destacando outros grupos raciais e sociais menos favorecidos ao ensino da Língua Inglesa. Outrossim, talvez, o maior legado foi implantar dentro da comunidade escolar consciência de classe e de luta, seja manifestada dentro dos projetos como no ensino regular de uma língua estrangeira moderna.

5.2 *Discutindo os resultados com o referencial teórico*

Como resultados, foi possível perceber uma abertura de diálogo sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas e sua relação com as produções étnicas negras nos EUA e no Brasil. Também foi possível perceber que a SD contribui para o aprendizado da Língua Inglesa em comunidades desfavorecidas socialmente. E para além da aquisição da língua estrangeira mencionada, tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem passou a ser mais significativo, pois dialoga com o contexto sociocultural no qual estão inseridos.

A SD aplicada também se configura como um objeto de análise. Nesse prisma, seria possível que fosse aprimorada. Dentro dessa nuance, a partir das produções que carregam africanidades, desenvolvidas na diáspora no continente americano. Então, é possível afirmar que estas manifestações podem e devem ser objetos de inspiração para produção de gêneros discursivos diversos. Vale ressaltar que, dentro da visão de Marcuschi (2002), é possível inferir que a expressão corporal presente na Capoeira, Maculelê, Samba de roda etc. bem como suas respectivas oralidades e corporeidades, são consideradas também expressões textuais. Adicione-se a este pensamento o fato de os saberes e fazeres da cultura de origem africana e o produto das suas imagens e oralidade fomentam uma infinda fonte de inspiração para textos multimodais diversos.

Não menos importante, assim como Rojo (2015) destacou em seu trabalho, acreditamos que discutir movimentos culturais populares bem como suas estéticas é um passo importante para o ensino de idiomas se aproximar do universo cultural dos educandos e, posteriormente, entender melhor a sociedade brasileira, bem como seu racismo estrutural (Almeida, 2019).

Como consequência de nossos aprendizados, entre os pares, notamos uma maior participação nas aulas. Para Bagno (1999 p, 53):

A essas pessoas eu dou sempre a mesma resposta: se quiser dominar uma língua de uso internacional, aceita em todos os cantos do mundo como veículo de intercâmbio cultural, comercial, diplomático, tecnológico, científico etc., aprenda o inglês americano.

Acreditamos que baseados nas nossas discussões também conseguimos fomentar a questão identitária dos aprendizes, como destacou Nascimento (2020 p, 32):

[...] a questão identitária é fundamental. Ela não precisa ser encarnada pelos pós-modernos ou pelo multiculturalismo liberal para ganhar nossa importância. Com isso, abandonar a estética da classe trabalhadora não branca é abandonar a identidade desse sujeito e quão política e estética ao mesmo tempo ela pode ser.

Nesse sentido, no que diz respeito a apuração do intercâmbio de saberes gerados, acreditamos que alcançamos as concepções de Bagno (1999) de que todos, sobretudo aprendizes, devem ter acesso às variedades linguísticas urbanas de prestígio. Pois se constituem em um direito para o desenvolvimento humano e garantia da dignidade. Trata-se de um direito cultural que se encontra no fluxo dos saberes, conforme o jurista Cunha Filho (2018).

No afã de nossos achados neste trabalho também notamos a maior compressão dos aprendizes da língua inglesa em seu amplo funcionamento, não apenas em sua representação escrita inundada de regras gramaticais que são semeadas na maioria dos materiais didáticos.

Segundo Bagno (1999 p, 81):

Outras línguas, como o inglês, têm mais exceções do que regras, e é preciso aprender a escrever (e a pronunciar) praticamente cada palavra, pois a generalização das regras ortográficas tem boa chance de falhar: para um falante de português, é estranho imaginar que as palavras *flour* e *flower*, *choir* e *quire*, ou *jail* e *gaol* tenham a mesma pronúncia!

De igual modo, o estudo da língua permite uma imersão cultural na lógica de um grupo étnico cultural. Outro questão importante foi desenvolvida com base nos achados da pesquisa, lançando luz à reflexão sobre a negação da identidade negra. Conforme Soares (2008, p. 110):

Com base no mesmo mecanismo, muita gente negra nega ser negra e muito índio não quer ser índio, ou alguns grupos dizem que "aqui não tem negro" ou "não tem índio", pois o negro e o índio, ao longo do processo discriminatório infligido a suas raças, sofreram tanto que, na esperança de fugir desse sofrimento, se desfizeram de dados ou elementos que possam identificá-los.

Em outras palavras, muitas pessoas não se reconhecem como parte de determinado grupo social identitário, a exemplo de algumas pessoas pardas ou pretas que não se vêem assim. Eis que mora aí os perigos de uma história única (Adichie, 2019), ver o mundo a partir da perspectiva eurocêntrica e se identificar com eles, pois é o modelo válido que conhecem.

Seguimos na esteira de Nascimento (2020), na perspectiva de desnudar o racismo que se entrelaça nas políticas linguísticas como uma forma de desbranquear uma linguística vítima de um branqueamento racista, que geram desigualdades. Nesse sentido, nossa educação linguística agudiza o mesmo que Bagno (1999, p, 35):

Queremos que todo e qualquer brasileiro, seja qual for sua origem social, possa (se quiser) ler os melhores escritores, entender o que diz o telejornal das oito horas da noite, tirar todo o proveito das modernas tecnologias, escrever o que lhe der na telha, ter acesso a línguas estrangeiras e por aí vai.

Dentro do nosso espectro, acreditamos que alcançamos a direção almejada, uma vez que conseguimos que os educandos pensaram e fomentaram sua posição histórica, seus usos linguísticos, bem como a corporeidade negra na linguagem.

Em termos gerais, aderimos à proposta de Bagno (1999 p. 166): “Da parte do professor em geral, e do professor de língua em particular, essa mudança de atitude deve se refletir na recusa de dogmas, na adoção de uma nova postura (crítica) em relação a seu próprio objeto de trabalho”. Consequentemente, decidimos ouvir o grito de alerta do autor e para além disso não somente receber tal chamamento de forma passiva, mas sim buscamos pôr em prática.

Por fim, fomos provocados por Bagno (1999 p. 172): “E então? O que pretendemos formar com nosso ensino: motoristas da língua ou mecânicos da gramática?” Decidimos fechar com a primeira opção, sermos os motoristas da língua, que é viva e em constante movimento. Concluímos, então, que o trabalho aqui apresentado contribui para isso.

De igual modo, como Rojo (2015, p. 54), almejamos que os aprendizes se saiam melhor em suas práticas sociais a partir desse projeto, como, por exemplo, sair-se bem em uma entrevista de emprego, dominar melhor textos e discursos relativos ao mundo virtual, apreciar com outro viés filmes, canções e situações do mundo real. E, acima de tudo, promover uma sociedade mais igualitária.

Cassany (2006) nos orienta que o cenário pedagógico convida para que os educadores promovam uma análise mais crítica dos textos, para tanto necessitam de formação continuada, no intuito de acessarem não somente as ideias literárias, mas também com o fito de penetrar no cerne das ideologias do texto. Dessa forma, desejamos com essa SD promover uma educação antirracista na esteira de Pereira (2023).

6. Considerações Finais

A partir do que estudamos, podemos considerar que o racismo cria ideologias, e que estão, de modo profícuo, ligadas diretamente à linguagem. Conforme Almeida (2019), estão na estrutura da sociedade e se manifestam de diversas formas. Logo, como forma de resistência, em consonância com as teorias e metodologias aqui apresentadas buscamos ressignificar o lugar do negro através da língua, promovendo, assim, uma educação antirracista, na perspectiva de Pinheiro (2023), com bases em Adichie (2019). Nos ambientes educacionais da atualidade, para combater o racismo, promover justiça social e cidadãos críticos, é fundamental uma reinvenção das metodologias educacionais. Tais abordagens podem potencializar a aquisição de uma língua estrangeira, como nossa investigação demonstrou.

Como cediço, ao final da aplicação da SD, foi possível verificar que o diálogo da Língua Inglesa com as africanidades que estão impregnadas nas expressões culturais afro-diaspóricas. É notório que elas favorecem a formação dos alunos como sujeitos históricos capazes de perceber suas identidades de referência afro-brasileira, convidando todos, na perspectiva de Adichie (2020), a ser antirracistas, pois não basta não ser racista, é preciso lutar contra o racismo.

A partir disso, podemos retomar nosso questionamento inicial: Como uma proposta de SD de Ensino de Língua Inglesa, com diálogo entre produções afro-diaspóricas norte-americana e brasileira, colabora na formação de alunos, como sujeitos históricos, em uma Unidade Escolar na periferia de Fortaleza? Neste recorte, destacamos que a abordagem feita contribui para a formação do caráter e alcance dos objetivos propostos, e de maneira concomitante os educandos aprenderam significativamente vocabulário da língua inglesa de maneira prática e real.

Seguindo a rota de investigação de Rojo (2015), bem como de outros autores supracitados, concluímos que se faz necessário (re)desenhar a forma de ensinar e, por consequência, (re)significar o uso da língua inglesa para os educandos, principalmente da escola pública. Com o alicerce da pesquisa-ação de Rojo notamos que, tão importante como recorrer aos gêneros discursivos multimodais para ensino de língua estrangeiras modernas, é também fundamental trabalhar os ecos culturais do mesmo, seu juízo de valor e devida utilização ética.

Advogamos junto ao pensamento de Nascimento (2020) que “a língua tem cor”. Ela, a língua, é uma possibilidade de luta e resistência contra o racismo e a necropolítica (Mbembe, 2018), que cria formas de opressão que reverberam na linguagem. No tocante a auto-avaliação de nosso trabalho, entendemos que diante das potencialidades do tema em questão, bem como na dimensão do sistema educacional brasileiro, ainda precisamos avançar. A direção que almejamos contribuir seria que a temática do racismo saísse de uma configuração estrutural de uma SD, para se tornar uma política de estado, ou mais que isso, uma política de toda sociedade brasileira.

Entendemos que essa pesquisa precisa de continuidade, abordando sua relevância para educação antirracista em consonância com a Base Nacional Comum Curricular BNCC (Brasil, 2017) e fomentando a aplicação da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008). Assim, é possível pensar cada vez mais em propostas que valorizem as memórias e identidades afro-diaspóricas e também relacionadas aos povos originários, entre outros povos, populações e comunidades minorizadas.

Agradecimentos

Nesse movimento, agradecemos à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza por manter programas como o Selo Escola Antirracista, o qual, a Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, a Unidade Escolar, na qual estamos lotados, foi contemplado em 2023. Além disso, agradecemos ainda à secretaria por propor programas como o edital de Boas Práticas, que também pode fomentar a educação antirracista na escola, apoiando projetos inovadores que trabalham memória e identidades afro-diaspóricas como o projeto A Capoeira na Escola, desenvolvido em nossa escola.

Referências

- Adichie, C. N. (2020). *Sejamos todos feministas*. Cia. das Letras. 77p.
- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras. 47p.
- Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen. 264p.
- Araújo, D. L. de. (2013) O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*, 3(1), 322-334.
- Bagno, M. (1999). *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. Edições Loyola. 136p.
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. MEC/CONSED/UNDIME. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.
- Brasil (2008). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.
- Brasil (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- British Council. (2019). *Políticas Públicas para o ensino de Inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira*. https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final-publicacao_politicaspUBLICASingles-compressed.pdf.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. 294p.
- Chizzoti, A. (1995). *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. Cortez. 166p.
- Conceição, L. (2020). Questões Sociais de Raça nas Aulas de Língua Inglesa no contexto de uma escola pública. *Revista Geadel*, 1(1), 72-95. <https://periodicos.ufac.br/index.php/GEADEL/article/view/3868>.
- Cunha Junior, H. A. (2001). Africanidade, Afrodescendência e Educação. *Educação em Debate*, 2(42), 5-15. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14604/3/2001_art_hcunhajr.pdf.
- Dolz, J., Noverraz, M., Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B., Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 95-128.
- Ferreira Neto, J. O. (2022). Práticas pedagógicas para Ciências da Natureza: buscando aforreferências. *Ensino Em Perspectivas*, 3(1), 1-11. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8948>.
- Ferreira Neto, J. O. (2021). *Formação de professores/Mestre de Capoeira: O projeto de extensão "Debate com Ginga" como Atividade Educativa Emancipadora*. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal do Ceará. Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente. 283f.
- Ferreira Neto, J. O. (2020). O projeto A Capoeira na Escola: diálogos possíveis. *Refise*, 3(1), 190-203. <https://refise.ifce.edu.br/refise/article/view/82>.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas. 176p.
- Gonçalves, E. P. (2001). *Iniciação à pesquisa científica*. Editora Alínea. 79p.
- Gomes, N. L. (2001). Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Cavalleiro, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. Summus, p. 83-96.
- Gomes, A. B. S. (2008). *Educação e afrodescendência no Brasil*. O porquê da UFC ser racista, Universidade Federal do Ceará. UFC, 100 -120.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola. 296p.
- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica*. (3a ed.), 80p.

- Nascimento, G. (2020). *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Editora Letramento. 124p.
- Pinheiro, B. C. S. (2023). *Como ser um educador antirracista*. Planeta do Brasil. 160p.
- Rojo, R. H. R.; Barbosa, J. P. (2015). *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. Parábola Editorial. 152p.
- Rojo, R. H. R.; Moura, E. (org.) (2012). *Multiletramentos na escola*. Parábola Editorial. 264p.
- Sousa, C. N. de., & Ferreira Neto, J. O. (2023). Aula de inglês antirracista: uma reflexão sobre as africanidades brasileiras e norte-americanas. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 4(1). <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v4i1.7897>.
- Sousa, C. N. de (2022). Uma experiência de ensino inovadora nas aulas de inglês. *Ensino em Perspectivas*, 3(1). <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/8941>.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG: 68p.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf.
- Trindade, A. L. (2005). Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: *Valores afro-brasileiros na educação*: boletim 22. 30-36. Ministério da Educação.