

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP

Tadeu Benedito Veiga Francisco

Formação de professores de Língua Inglesa: uma proposta antirracista

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo

2025

Tadeu Benedito Veiga Francisco

Formação de professores de Língua Inglesa: uma proposta antirracista

Trabalho Final apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formador de Formadores**, sob a orientação da **Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali**.

São Paulo

2025

Tadeu Benedito Veiga Francisco

Formação de professores de Língua Inglesa: uma proposta antirracista

Trabalho Final apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formador de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali – (orientadora PUC-SP)

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos – (PUC-SP)

Prof. Dr. Francisco Estefogo – (UNITAU)

Dedico este trabalho aos meus pais (*in memorian*), que estudaram até a quarta série do primário e valorizaram tanto os estudos dentro de casa que hoje, após a conclusão deste trabalho, terão seus dois únicos filhos Mestres em Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores – FORMEP – da PUC-SP, que contribuíram muito para o meu aprendizado como educador.

À Professora Dra. Laurizete Ferragut Passos, que nas aulas do FORMEP me ensinou o percurso inicial do desenvolvimento dessa pesquisa, sempre com muito afeto e respeito. Agradeço suas sábias e importantes contribuições na minha banca de qualificação.

Ao Professor Dr. Francisco Estefogo, pelo carinho, cuidado e devolutivas precisas na minha banca de qualificação.

À Professora Dra. Fernanda Coelho Liberali, minha orientadora, não somente pelo olhar constante sobre essa pesquisa, mas também pelo modelo de educadora que é, sempre batalhando por um mundo mais justo e ético. Aprender com alguém de sua competência e paixão pelo que faz é um privilégio. Fernanda, seus exemplos e ensinamentos são lições que levarei para a vida.

À Professora Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco por tanto aprendizado e por tanto conhecimento compartilhado. Sou imensamente grato por suas aulas, que me inspiraram a pensar de forma crítica e me proporcionaram uma compreensão profunda sobre temas tão importantes.

Ao programa de tutoria do FORMEP que faz um trabalho imprescindível de auxílio na escrita inicial das nossas pesquisas, em especial às coordenadoras da tutoria Irinilza Bellintani, Adriana Teixeira Reis e Elvira Aranha.

Às minhas tutoras do programa do FORMEP, Kelly Szabo, Agda Malheiro Ferraz de Carvalho, Aline Angelica Nonato e Adriana Teixeira Reis por toda a atenção no início do desenvolvimento da minha pesquisa e por todo o carinho com que conduziram o processo de tutoria.

Ao Humberto, por tudo o que ele faz por todos nós, sempre solucionando todos os problemas com um sorriso no rosto e muita boa vontade.

Aos meus colegas de curso com quem tive trocas enriquecedoras, muitos trabalhos realizados até tarde da noite e finais de semana. Orgulho da trajetória de cada um.

À minha amiga de FORMEP, Jacqueline De Brida, pelas risadas, pelas caronas e pelo carinho com as palavras quando tudo ficava confuso.

Ao meu amigo, Fernando Marassi, por sempre acreditar em mim e no meu trabalho. Obrigado pela troca diária, pelas risadas e desabafos e pelo respeito com o meu fazer docente.

À minha mãe (*in memorian*) que, com a sua costura, ganhava o dinheiro para que eu pudesse estudar inglês e me tornar um futuro professor. Ter filhos professores era o sonho dela e por sorte se tornou o meu também. Tenho certeza de que ela está orgulhosa dessa conquista na minha vida.

Ao meu pai (*in memorian*), mecânico que tinha somente o ensino primário, dava muito valor aos estudos e fez tudo para nos dar chances de estudar e sonhar sonhos que ele não pôde sonhar. Um dos homens mais trabalhadores que eu já conheci.

À minha irmã, que sempre foi meu modelo para tudo. Foi ela quem me matriculou no curso de inglês quando eu tinha 10 anos de idade sem ter a menor ideia de que aquele ato me transformaria no profissional que sou hoje. Uma educadora competente, ética, atualizada e que hoje tem a linda missão de formar novos educadores. Selma, sua trajetória é linda e seu percurso profissional é irretocável. Obrigado por ser a minha família.

Às minhas filhas Laura, Lorena e Chloe por encherem a minha existência com tanto carinho e o maior amor possível durante cada minuto de suas vidas. Deus criou o cachorro para que tivéssemos um exemplo prático de como se deve amar.

À querida Mara, também professora, com quem tenho uma troca incrível, seja sobre coisas inerentes à sala de aula ou sobre todas as coisas do mundo às quais compartilhamos tanta afinidade. Uma mãe que a vida me presenteou e a única figura materna que tenho hoje aqui comigo.

Ao Edu, companheiro de uma vida toda e meu melhor amigo. Para mim, um exemplo de retidão e empatia e o lugar onde encontro acolhimento e me sinto à vontade. Quando nos conhecemos, nem graduação eu tinha e ele me inspirou e me impulsionou em cada etapa da minha formação até aqui. Educador incrível, comprometido e a pessoa com quem eu mais gosto de conversar sobre a sala de aula. Melhor pai do mundo.

A todos, meu muitíssimo obrigado por tudo e por tanto!

“Nós nos contentamos com o mundo como é ou trabalhamos
para um mundo como ele deveria ser?”

(Michelle LaVaughn Robinson Obama)

“Ninguém nasce odiando outra pessoa por sua cor da pele, sua
origem ou sua religião. As pessoas podem aprender a odiar e,
se podem aprender a odiar, pode-se ensiná-las a aprender a
amar. O amor chega mais naturalmente ao coração humano
que o contrário.”

(Nelson Mandela)

“Por anos, me senti invisível na sala de aula, como se não
fizesse parte daquele lugar.”

(Cida Bento)

FRANCISCO, Tadeu B. V. **Formação de Professores de Língua Inglesa: Uma Proposta Antirracista**. 166 p. Trabalho final do Mestrado em Educação: Formação de Formadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2024.

RESUMO

Essa pesquisa, fundamentada na metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) e orientada pela Intenção Colaborativa, explora o potencial da desencapsulação curricular da BNCC por meio do Multiletramento Engajado como uma forma de promover a educação antirracista entre alunos de língua inglesa do Ensino Fundamental Anos Finais no Brasil. Abordando o problema de como a transformação curricular pode fomentar a consciência racial crítica entre os estudantes, esse estudo apresenta uma proposta didática voltada primeiramente para a formação antirracista de professores de língua inglesa. Com o objetivo de que os estudos realizados durante a pesquisa e a fundamentação teórica possam subsidiar e compor uma futura formação antirracista para esses docentes, a proposta didática integra Atividades Sociais e Multiletramento Engajado, buscando romper barreiras curriculares tradicionais e promover a inclusão. O referencial teórico abrange a Desencapsulação do Currículo de Língua Inglesa, a Pedagogia dos Multiletramentos, o Multiletramento Engajado e as Atividades Sociais, Educação Antirracista, Formação de Professores, Teoria Racial Crítica, Letramento Racial Crítico na Educação, Racismo como Sofrimento Ético-Político e Leis Antirracistas na Educação no Brasil. Com base nesse referencial teórico, o estudo demonstra o racismo como uma estrutura endêmica sustentada por instituições educacionais e sociais e incorpora o conceito de Sofrimento Ético-Político, destacando os impactos sociais e emocionais da exclusão racial, além de se alinhar às leis antirracistas brasileiras, fundamentando a necessidade de práticas educacionais transformadoras. Essa pesquisa visa fornecer aos professores estratégias práticas para incorporar discussões sobre o racismo estrutural no currículo de língua inglesa, preparando os estudantes para um engajamento mais inclusivo e consciente com o mundo. A análise dessa proposta didática contribui para o discurso sobre educação antirracista, fornecendo rubricas criadas pelo autor a partir dos estudos da fundamentação teórica, que servem de subsídios para que os professores desenvolvam suas próprias unidades didáticas, possibilitando a desencapsulação do currículo em prol da justiça social e da equidade.

Palavras-chave: Educação antirracista, Língua Inglesa, Formação de professores, Atividades sociais, Desencapsulação curricular, Multiletramento engajado.

ABSTRACT

This research, grounded in the Critical Collaborative Research (CCR) methodology and guided by the Collaborative Intention, explores the potential of curriculum de-encapsulation of the BNCC (Brazilian National Common Core) through Engaged Multiliteracies as a means to promote anti-racist education among English language students in the upper years of elementary school in Brazil. Addressing the issue of how curricular transformation can foster critical racial awareness among students, this study presents a didactic proposal primarily focused on the anti-racist training of English language teachers. Aiming to use the findings from the research and theoretical foundation to support and shape a future anti-racist training for these educators, the didactic proposal integrates Social Activities and Engaged Multiliteracies, striving to break traditional curricular barriers and promote inclusion. The theoretical framework encompasses the De-encapsulation of the English Language Curriculum, the Pedagogy of Multiliteracies, Engaged Multiliteracies and Social Activities, Anti-racist Education, Teacher Training, Critical Race Theory, Critical Racial Literacy in Education, Racism as Ethical-Political Suffering, and Anti-racist Laws in Brazilian Education. Based on this framework, the study demonstrates racism as an endemic structure upheld by educational and social institutions, incorporating the concept of Ethical-Political Suffering, highlighting the social and emotional impacts of racial exclusion, and aligning with Brazilian anti-racist laws, substantiating the need for transformative educational practices. This research aims to provide teachers with practical strategies to incorporate discussions about structural racism into the English language curriculum, preparing students for more inclusive and conscious engagement with the world. The analysis of this didactic proposal contributes to the discourse on anti-racist education, offering rubrics created by the author based on the theoretical foundation, which serve as tools for teachers to develop their own didactic units, enabling curriculum de-encapsulation in favor of social justice and equity.

Keywords: Anti-Racist education, English language, Teacher training, Social activities, Curriculum de-encapsulation, Engaged multiliteracy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos correlatos (dissertações e teses)	27
Quadro 2 – Estudos correlatos (artigos e capítulos de livros)	33
Quadro 3 – Diferenças entre letramento, letramento racial e letramento racial crítico	67
Quadro 4 – Rubrica - Tema: Desencapsulação do currículo	83
Quadro 5 – Rubrica - Tema: Pedagogia dos multiletramentos, multiletramento engajado e atividades sociais	85
Quadro 6 – Rubrica - Tema: Educação antirracista e formação de professores	86
Quadro 7 – Rubrica - Tema: Teoria racial crítica, letramento racial crítico e racismo como sofrimento ético-político.....	87
Quadro 8 – Plano de aula	92
Quadro 9 – Aula 1	96
Quadro 10 – Aula 2	100
Quadro 11 – Aula 3	111
Quadro 12 – Aula 4	118
Quadro 13 – Aulas 5, 6, 7 e 8	128

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Mapa conceitual sobre os aspectos fundamentas da aprendizagem do adulto.....	55
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CELTA	<i>Certificate of English Language Teaching to Adults</i>
FORMEP	Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
TRC	Teoria Racial Crítica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Trajetórias do pesquisador.....	18
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1 Caminhos dos estudos correlatos	25
1.2 Análise dos estudos correlatos.....	28
1.3 Desencapsulação do currículo.....	38
1.4 A desencapsulação do currículo de Língua Inglesa	41
1.5 Pedagogia dos multiletramentos, multiletramento engajado e atividades sociais	43
1.6 Educação antirracista e formação de professores.....	53
1.7 Teoria Racial Crítica	61
1.8 Letramento racial crítico na Educação	66
1.9 Racismo como sofrimento ético-político	69
1.10 Leis antirracistas na Educação no Brasil.....	74
1.10.1 Lei 10.639/2003	74
1.10.2 Lei 11.645/2008	75
1.10.3 Lei 12.288/2010: O Estatuto da Igualdade Racial	75
1.10.4 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais.....	76
2 METODOLOGIA DA PESQUISA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO.....	78
2.1 Pesquisa crítica de colaboração (PCCol).....	78
2.2 Desenvolvimento da pesquisa	79
2.3 Propostas de rubricas para o desenvolvimento e avaliação de unidades didáticas antirracistas	81
2.3.1 Rubrica - Tema: Desencapsulação do currículo.....	82
2.3.2 Rubrica - Tema: Pedagogia dos multiletramentos, multiletramento engajado e atividades sociais.....	83
2.3.3 Rubrica - Tema: Educação antirracista e formação de professores.....	85
2.3.4 Rubrica - Tema: Teoria racial crítica, letramento racial crítico e racismo como sofrimento ético-político	86

3	PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA ANTIRRACISTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA.....	89
3.1	Plano de aula – unidade didática: <i>Let’s talk about Racism!</i>.....	92
3.1.1	Materiais e propostas para o trabalho com o multiletramento engajado ..	92
3.2	Aula 1 da unidade didática: <i>Let’s talk about Racism!</i>	95
3.3	Aula 2 da unidade didática: <i>Let’s talk about Racism!</i>	98
3.3.1	Estudo de casos reais de racismo no cotidiano escolar	105
3.3.2	Entrevistas com membros da comunidade.....	106
3.3.3	Criação de um Diário de Observação.....	107
3.3.4	Pesquisa sobre personalidades inspiradoras	109
3.4	Aula 3 da unidade didática: <i>Let’s talk about Racism!</i>	110
3.5	Aula 4 da unidade didática: <i>Let’s talk about Racism!</i>	117
3.5.1	Criação de Mapas Conceituais	122
3.5.2	Elaboração de Propostas de Intervenção Social.....	123
3.6	Aulas 5, 6, 7 e 8 da unidade didática: <i>Let’s talk about Racism!</i>	125
3.6.1	Opção 1: Atividade de produção de mídias digitais sobre racismo	125
3.6.2	Opção 2: Intervenções artísticas com temática antirracista	126
3.6.3	Participação em simulações de políticas públicas.....	133
3.6.4	Propostas de mudanças no currículo escolar.....	135
3.6.5	Proposição de políticas antirracistas para a escola.....	136
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	148
	ANEXO A – IMAGENS AMPLIADAS (AULA 1)	155
	ANEXO B – IMAGENS AMPLIADAS (AULA 2)	161

INTRODUÇÃO

"Quem espera sempre alcança, mas aqueles
que sempre estiveram por baixo já não
aguentam mais esperar!"
(Rajagopalan, 2023, p. 207)

A epígrafe reflete a urgência de agir contra as desigualdades e injustiças sociais, como o racismo, em vez de permanecer na inércia da espera. Relacionando essa ideia à formação antirracista de professores, que é o objetivo dessa pesquisa, ela enfatiza a necessidade de uma mudança ativa e imediata no campo educacional. Professores não podem esperar que as desigualdades se resolvam sozinhas com o tempo; é crucial que sejam formados a reconhecer, confrontar e combater as práticas racistas e as estruturas de opressão que permeiam a educação e a sociedade. Uma formação antirracista visa empoderar os educadores para que se tornem agentes de transformação e promovam práticas pedagógicas que desafiem essas desigualdades. A frase, portanto, reforça a importância de não esperar passivamente por mudanças, mas sim de se engajar em ações conscientes e proativas que promovam uma educação inclusiva, equitativa e livre de discriminações raciais.

Cada vez mais se faz necessário um novo pensar para a educação que acontece em sala de aula nos dias de hoje. Os saberes e as áreas de conhecimento precisam estar a serviço de um bem coletivo e de uma mudança social não compartimentados. Ao incentivarmos uma proposta de pensar uma educação que tenha um engajamento com a vida e com sua transformação. Liberali (2022) defende que podemos proporcionar aos alunos atividades socialmente transformadoras. As questões culturais e sociais não podem mais ser ignoradas pelos professores e pelas instituições de ensino. O racismo na escola é um problema crítico que afeta diretamente o ambiente educacional e o desenvolvimento dos estudantes.

De acordo com Almeida (2019), o racismo é uma estrutura de poder que permeia as relações sociais e institucionais, que inclui o ambiente escolar. Esse fenômeno não só perpetua desigualdades como também impacta negativamente a saúde mental e emocional. Entender e combater o racismo na escola é essencial para criar um ambiente inclusivo e equitativo. Estudar o racismo prepara o cidadão para viver e trabalhar em um mundo globalizado e culturalmente diverso.

Oliveira (2012) ressalta que a implementação de uma educação antirracista exige uma revisão crítica do currículo escolar e a inclusão de conteúdos que valorizem

a diversidade étnico-racial, pois o estudo sobre racismo é crucial para desconstruir estereótipos e preconceitos e promover uma cultura de respeito e igualdade. Desenvolver condições para lidar com a diversidade é essencial no contexto atual. O estudo sobre racismo e diversidade cultural ajuda a construir um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso para todos.

Almeida (2019) menciona que o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional. Educar sobre o racismo e promover práticas antirracistas na escola é fundamental para formar cidadãos conscientes e engajados na luta pela justiça social.

Por sua vez, Freire (2011) argumenta que a educação deve ser um ato de liberdade, que promova a consciência crítica dos estudantes e que, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. O racismo na escola pode levar a sérios problemas de saúde mental, que incluem ansiedade, depressão e baixa autoestima.

Há frases dentro da educação antirracista que se tornaram marcos simbólicos, como a de Davis (1981), que afirma que, em uma sociedade racista, não é suficiente não ser racista, mas sim é necessário ser antirracista, o que indica a necessidade de uma postura ativa para combater esses impactos negativos. Um ambiente escolar que não reconhece e combate o racismo perpetua a exclusão e a marginalização de estudantes negros e de outras minorias raciais.

hooks (1994), uma intelectual feminista e ativista, enfatiza a necessidade de educação para a justiça social e afirma que a educação como prática de liberdade nega que o preconceito racial deve ser aceito e ensinado como parte da norma. Combater o racismo na escola não é apenas uma questão de justiça, mas uma necessidade para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e humana. A educação tem o poder de transformar mentalidades e construir um futuro em que todos possam prosperar igualmente.

Silva (2005) defendem que estudar o racismo na escola é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, ajuda os estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades e no mundo, pois é fundamental que a educação das relações étnico-raciais seja tratada como uma

questão central no processo educativo, promovendo a igualdade e combatendo o racismo

Com base nessa necessidade de fazer diferente, nasceu a vontade de propor essa pesquisa. O contexto da pesquisa se dá na formação em Educação Antirracista para professores de inglês do Ensino Fundamental Anos Finais. O objetivo principal dessa pesquisa é propor que os docentes de língua inglesa possam ter ferramentas adequadas para tratar em aula questões como o racismo, recreativo ou não, presente na sociedade e no ambiente escolar.

Estudar o racismo nas aulas de língua inglesa é crucial por várias razões, que vão além do simples aprendizado do idioma. Integrar a discussão sobre racismo nessas aulas pode promover compreensões mais profundas da cultura, história e dinâmica social dos países de língua inglesa ou não.

Discussões sobre racismo são altamente relevantes no contexto contemporâneo. Eventos recentes, como o movimento *Black Lives Matter*, são exemplos de como o racismo continua a ser uma questão crucial nos países de língua inglesa. Contemplar esses tópicos no currículo pode ajudar os estudantes a se conectar com questões atuais e a desenvolver uma compreensão mais profunda do mundo.

A discussão do racismo nas aulas de língua inglesa e de outras questões sociais pode fornecer subsídios aos estudantes para desenvolver um vocabulário mais rico e habilidades de expressão mais sofisticadas. Textos que abordam o racismo frequentemente contêm linguagem rica e complexa, o que pode desafiar e expandir as habilidades linguísticas dos alunos no idioma. Porém, o ponto mais importante é o desenvolvimento do aluno como cidadão e ser humano, parte integrante e atuante de uma sociedade. O estudo do racismo nas aulas de língua inglesa enriquece a compreensão dos estudantes na língua e na literatura, mas também os prepara para serem sujeitos mais informados, empáticos e agentivos.

Para alcançar este objetivo, propomos o desenvolvimento de uma unidade didática que serve de Formação antirracista de professores de Língua Inglesa pautada em atividades sociais (Liberali, 2012) relacionadas ao racismo estrutural (sofrimento ético-político) (Sawaia, 2001), sob a perspectiva do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022). Segundo Reis Mendes e Liberali (2022), o multiletramento engajado (ME) apresenta-se como uma possibilidade de conciliar as demandas dos educandos e professores às exigências curriculares, permite a integração entre o patrimônio

vivencial dos indivíduos e a formulação de conceitos científicos, por meio da elaboração de propostas pedagógicas a partir de atividades sociais e do brincar, e promove a transformação social e a superação de situações de opressão.

Após muitos anos de dedicação ao ensino e à coordenação pedagógica, sinto que minha trajetória como educador sempre foi movida pelo desejo de evoluir e transformar minha prática, seja como professor, seja como formador de outros docentes. Ao longo dessa caminhada, tive a oportunidade de explorar diferentes facetas da educação, experimentei tanto o aprendizado empírico quanto a formalização de conhecimentos acadêmicos.

No entanto, com o passar do tempo, novas inquietações surgiram, que é o caso da presença do racismo no ambiente escolar e, por consequência, fora dele também. Isso me impulsionou a buscar respostas mais profundas e a enfrentar desafios que vão além das minhas experiências anteriores.

É nesse contexto que decidi avançar para uma nova fase de formação, focada em uma compreensão crítica e reflexiva dos processos educativos e na busca por uma prática pedagógica que faça diferença real na sociedade no combate ao racismo.

Aqui foram apresentados os objetivos e a motivação da pesquisa, que contextualiza a formação antirracista de professores de inglês como uma necessidade urgente no cenário educacional brasileiro. A Introdução discute a relevância de uma abordagem crítica e engajada para combater o racismo estrutural e destaca como o ambiente escolar pode tanto perpetuar quanto desafiar essas desigualdades. Também aborda a trajetória do pesquisador e conecta suas experiências profissionais às inquietações que deram origem à pesquisa. Além disso, são definidos o problema central da investigação – como a desencapsulação curricular pode contribuir para a formação antirracista de alunos – e os objetivos gerais e específicos do estudo, que incluem o desenvolvimento e a análise de uma proposta de unidade didática para aulas de inglês no 8º ano do Ensino Fundamental II. A introdução estabelece as bases para o trabalho e enfatiza a conexão entre a teoria, a prática e a transformação social.

No capítulo 1, são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, com início da análise de estudos correlatos e a exploração de conceitos centrais como a desencapsulação do currículo, pedagogia dos multiletramentos, multiletramento engajado e atividades sociais. O texto aborda também a educação antirracista e a formação de professores e fundamenta-se na Teoria Racial Crítica e no conceito de letramento racial crítico. Além disso, são discutidos o racismo como

sofrimento ético-político e as contribuições das leis antirracistas brasileiras, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Esses elementos teóricos oferecem uma base sólida para a construção de uma proposta didática que integre práticas inclusivas e socialmente engajadas no ensino de inglês.

No capítulo 2, a pesquisa é detalhada sob a perspectiva metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração, que orientou o desenvolvimento do trabalho. São explicadas as etapas da pesquisa, com destaque para a criação de rubricas avaliativas que ajudam a planejar e avaliar as unidades didáticas antirracistas. Cada rubrica é apresentada com base em temas centrais, como desencapsulação curricular, multiletramentos e formação docente, reforçando a articulação entre teoria e prática. O capítulo também discute como a metodologia colaborativa contribui para transformar o currículo de inglês em uma ferramenta de combate ao racismo e promoção da justiça social.

No capítulo 3, a proposta prática da pesquisa é apresentada por meio da unidade didática *"Let's Talk About Racism!"*, composta por uma sequência de aulas cuidadosamente planejadas para abordar o racismo e promover a reflexão crítica, alinhando-se ao desenvolvimento das competências linguísticas. Essas aulas da unidade didática podem ser utilizadas não apenas com alunos, mas também como uma ferramenta para a formação de professores, pois oferece subsídios práticos e teóricos para que educadores aprimorem sua capacidade de abordar temas complexos, como racismo e diversidade, em suas próprias salas de aula. O capítulo descreve os objetivos, materiais e atividades das aulas, como discussões em grupo, produção de mídias digitais e intervenções artísticas, que incentivam tanto os alunos quanto os professores a se engajarem com questões sociais relevantes. Além disso, ao final de cada etapa da unidade didática, é apresentada uma lista com outras possibilidades de exercícios que ampliam as opções de abordagem e adaptabilidade da proposta. Ao adotar recursos multimodais e o multiletramento engajado, as aulas proporcionam uma experiência significativa que conecta o ensino de inglês ao desenvolvimento de uma postura cidadã e antirracista e oferece aos professores um modelo replicável e flexível para suas práticas pedagógicas.

As Considerações Finais apresentam uma reflexão sobre os resultados e as contribuições da pesquisa para a formação de professores e a inclusão de práticas antirracistas no ensino de inglês. O texto aborda os desafios enfrentados, como a resistência ao tema e as limitações impostas pelo escopo do estudo, e destaca o

impacto potencial da proposta didática na transformação do currículo escolar e no combate ao racismo estrutural. Finaliza com sugestões para pesquisas futuras e reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam a equidade e a justiça social no ambiente educacional.

Trajetórias do pesquisador

O meu ingresso no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) se dá após exatos 28 anos de trabalho como docente da língua inglesa, tanto em escolas de idiomas como em instituições particulares de ensino na cidade de São Paulo e em cidades da Grande São Paulo. Acredito que a minha formação como docente é multifacetada e inicialmente aconteceu principalmente de maneira empírica. Digo de maneira empírica porque não cursei a Faculdade de Letras logo no início da carreira e a minha formação foi se dando com base na experiência diária do lecionar e na observação de aulas de colegas, trocas em sala dos professores, participação em congressos e minicursos voltados aos docentes de língua inglesa. Por muitos anos, trabalhei como auxiliar de ensino, que é o nome dado à profissão de um professor técnico que não possui licenciatura e comecei a me incomodar com isso. Afinal, eu era “professor” e me orgulhava deste título, mas formalmente, não era considerado um. Esse incômodo foi tomando uma forma e uma proporção e – por que não dizer? – até um certo desconforto e foi quando eu decidi iniciar o curso de Letras com licenciatura Português/Inglês.

Durante o período da licenciatura, confesso que nada era muito empolgante, pois eu já tinha um certo domínio da maioria das matérias e não vivenciava desafios relevantes na formação. A exceção eram as matérias de metodologia de ensino pelo fato de que, finalmente, estava conseguindo relacionar minha prática com a teoria de diversos autores que se debruçaram em estudos para compreender como o processo de ensino-aprendizagem acontece. Eu estava relacionando o meu conhecimento empírico com base na teoria desenvolvida pela academia e com isso pude abandonar certas práticas, adotar outras, deixar algumas mais ou menos latentes no meu fazer docente e assim, modular a base teórica com a experiência prática e aprender muito com isso.

Nessa época, tive a oportunidade de ser convidado a coordenar uma escola de idiomas de pequeno porte, com um corpo docente de quatro professores. Parecia pouco, entretanto, agora eu tinha um grupo de pessoas, com bem menos experiência que eu, que dependia de mim e precisava da minha disposição como formador para crescer e aprender. E foi uma experiência enriquecedora para o meu desenvolvimento profissional. Quando eu deixei essa escola, para uma maior, o quadro de educadores já era composto por nove professores e a escola tinha três vezes mais o número de alunos do que quando iniciei meu trabalho. Considerei esse meu primeiro sucesso da minha carreira de coordenação. Após essa experiência, me tornei coordenador de uma escola maior, a qual era franquia de uma marca com 18 escolas na cidade de São Paulo. Nessa escola, o corpo docente era composto por 18 professores de inglês e espanhol, muitos com mais experiência que eu e aí que residia um grande desafio: o que eu poderia oferecer de novo a um profissional que eu coordeno e que possui mais experiência que eu?

Assim, decidi fazer um curso para professores de inglês que proporciona uma certificação da Universidade de Cambridge. O nome desse curso é CELTA (*Certificate of English Language Teaching to Adults*) e ele tem componentes práticos e teóricos, ou seja, tínhamos *papers* para entregar e éramos avaliados por instrutores de Cambridge em aulas reais ministradas por nós alunos. Foram 6 meses de muito estudo e dedicação. Fazendo uma análise distanciada agora, acredito que esse tenha sido o curso que eu tenha mais me dedicado ao longo da minha carreira e obtive nota A na minha conclusão. Como professor, sei que uma nota não representa necessariamente todo o percurso de um aluno durante um curso, mas também posso dizer, sem modéstia, que eu mereci cada pedaço dessa nota A em cada aula que eu era avaliado, em cada devolutiva que eu aceitava e me dispunha a adaptar a minha prática, em cada pesquisa que me dediquei durante madrugadas para escrever um *paper* ou estudo de caso. O resultado desse curso foi de grande destaque no meu trabalho e isso foi motivo de muita comemoração e, na verdade, de muita responsabilidade porque eu tinha que estar preparado para ajudar na formação continuada do meu grupo de educadores com o meu conhecimento adquirido e, nos semestres seguintes, os incentivei e dei o suporte necessário a fazerem o mesmo curso. Como resultado, fui convidado a ser o formador pré-serviço da rede, ou seja, formar os professores que seriam contratados pelas unidades. Esse cargo somou-se ao de coordenador na minha unidade e na formação em serviço do meu grupo de

professores pelo qual eu era diretamente responsável. Esse foi um outro grande desafio em minha carreira, especialmente por estar habilitado, pude experienciar papéis em que encontrava satisfação tanto pessoal quanto profissional.

Após algum tempo, a minha formação precisava tomar um rumo diferente por conta de uma outra demanda que se fazia urgente. Como coordenador em um instituto de idiomas, eu era responsável pelos números da unidade e não somente pela parte pedagógica. Precisava entender de planejamento estratégico, números de retenção de alunos, matrículas, alunos por turma, carga horária dos professores, etc. Acredito que dessa vez fiz o caminho correto: deixei o empirismo de lado e fui para a academia entender mais sobre isso. Matriculei-me em um curso de pós-graduação lato sensu em Administração de Empresas na Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP), em que tive matérias como gestão de pessoas, matemática financeira, gestão de mercado, contabilidade, marketing, empreendedorismo, entre outras. Foi um desafio imenso, pois pela primeira vez estava completamente fora da minha zona de conforto e afirmo dizer que a experiência foi incrível.

Alguns anos depois de trabalhar como coordenador pedagógico, decidi que era hora daquele eu-coordenador que conseguiu formar tanta gente voltar para a prática docente diária (aquela que confronta a teoria diariamente com tantas nuances, conquistas e dificuldades). Antes dessa volta, passei um período morando na Inglaterra, onde aprimorei meus conhecimentos na língua inglesa e, desde maio de 2016, minha ocupação profissional é principalmente dedicada ao trabalho em colégios da rede privada. Entre 2016 e 2022, tive a oportunidade de trabalhar em uma escola nos segmentos de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio. Nos últimos dois anos, estou trabalhando em outra escola no segmento de Ensino Fundamental Anos Finais.

Em todas as instituições em que atuei, além do ensino regular de inglês, tenho implementado metodologias. Essas abordagens pedagógicas me permitem utilizar uma variedade de recursos pedagógicos para que os cursos atendam às necessidades, potencialidades e habilidades dos alunos. Atualmente, nas minhas aulas do Ensino Fundamental Anos Finais, desfruto da liberdade de propor trabalhos em grupo e projetos que abordam problemas globais de ordem social e econômica. Essa prática não apenas me traz grande satisfação profissional, mas também oferece aos alunos a oportunidade de ir além do conteúdo formal. Eles podem se envolver na solução de problemas e em discussões significativas dentro do idioma inglês, o que

considero essencial na formação educacional. Nessas aulas, desenvolvo projetos inteiramente ligados às habilidades de oralidade e de apresentação. Com esses projetos, posso desenvolver em meus alunos a prontidão e a naturalidade ao falar o idioma e isso faz com que eles tenham uma relação muito direta e rica com a língua. Ambas as práticas, como professor e como formador, me trazem muita satisfação. Como professor, consigo desenvolver um trabalho de excelência com os meus alunos. Como formador, posso compartilhar meu conhecimento da área de ensino de língua inglesa com outros professores de diferentes formações, percursos e experiências.

Estas são as razões pelas quais ingressei no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Se me questiono como formador de professores, também questiono o papel do professor em formação. A carreira docente não parece ser prestigiada como deveria tanto pelo Estado como pela sociedade. Questiono-me se este não seria o motivo para que um professor não invista na sua formação acadêmica e profissional. Já ouvi muitos professores dizendo que não participariam de uma formação porque isso não aumentaria os seus salários e não mudaria em nada suas vidas. De fato, uma formação, uma especialização e até um mestrado ou doutorado não promovem uma mudança imediata na carreira docente.

Será que esta seria uma justificativa pela falta de prestígio social ou simplesmente falta de vontade de se aprimorar como deve acontecer em todas as outras profissões em diferentes áreas de atuação? Se o professor faz pouco pela sua própria formação, como dará conta da formação educativa de seus alunos com o rigor e a seriedade que tal atividade implica e requer? Outra inquietação como profissional de educação que me atravessa e que é fruto do meu projeto de pesquisa está fundamentada em uma inquietação pessoal relacionada aos atos de racismo que acontecem no mundo e especificamente nas instituições de ensino e em como o papel do professor pode ser fundamental para que estes acontecimentos diminuam ou idealmente desapareçam.

Como o professor pode preparar aulas com enfoque antirracista? O que ele deve priorizar no currículo? O que deve deixar de lado? Em minha prática profissional, percebo cada vez mais que a presença do preconceito de cor gera a exclusão de alunos com potencial imenso que por conta de sua cor não conseguem avançar da mesma forma que os outros devido ao desenrolar de resultados psicológicos, emocionais, sociais e educacionais que o aluno que sofre racismo enfrenta. Na

disciplina de Língua Inglesa (LI), a possibilidade de se ter um enfoque antirracista se faz urgente. O aluno estuda inglês para se comunicar com o mundo, para ter acesso a diversas culturas, costumes, saberes e uma educação antirracista dentro do currículo de língua inglesa só vem contribuir para que o aluno possa absorver cada vez mais o seu papel como cidadão do mundo e seu compromisso em ser antirracista e valorizar todas as culturas e povos a que ele terá acesso ao passo que se torna cada vez mais proficiente no idioma.

A educação antirracista em língua inglesa requer nuances e especificidades que precisam ser cumpridas para que seja feita com profissionalismo, ética e respeito ao processo de ensino-aprendizagem e para que reflita a realidade do mundo de hoje, no que cada estudante precisa focar, aprimorar e se dedicar para alcançar um objetivo mais satisfatório e, sendo assim, evoluir. Porém, como incluir uma educação antirracista em um currículo tão fechado como o de língua inglesa, focado nas quatro habilidades do idioma e na progressão linguística de proficiência? Praticamente tudo na escola mudou nas últimas décadas. Hoje usamos computadores, jogos variados, aulas invertidas, ou seja, o multiletramento está dentro da sala de aula em suas mais diversas formas, entretanto, consigo perceber pela minha experiência que a ausência de atividades sociais, que fazem o aluno pensar sobre a sociedade em que vive e em como suas ações impactam esta sociedade positiva ou negativamente, não fazem parte do currículo de língua inglesa.

Os alunos podem ter um acesso a textos sobre o tema, mas o enfoque do trabalho pedagógico com o texto segue um viés muito mais academicista e – por que não dizer? – eurocentrado e técnico, que foca no vocabulário presente, no tópico gramatical que está sendo estudado, do que a extrapolação daquele texto para atividades mais reflexivas do papel do aluno como cidadão do mundo. O currículo de língua inglesa não está acompanhando todas as mudanças sociais. Mas, por que ele não muda? Quais são as barreiras para que ocorram mudanças no modo em que ele é feito? Como apresentar para a comunidade escolar que uma educação antirracista dentro do currículo de língua inglesa é possível e se faz necessária? Importante pensar didaticamente como as atividades sociais podem ser contempladas nesse processo, para que o estudante não somente saiba o idioma, mas também consiga usar esse idioma para o bem viver e incluir unidades didáticas que foquem na educação antirracista é fundamental para que isso ocorra.

Essas indagações estão ligadas ao problema deste trabalho:

- Como a desencapsulação curricular por meio do Multiletramento Engajado pode contribuir na formação antirracista de alunos?

A partir desse questionamento, apresentamos como objetivo geral desta pesquisa:

- Analisar como o desenvolvimento de uma proposta didática antirracista, pautada em Atividades Sociais (Liberali, 2009) e sob a perspectiva do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) pode contribuir para o processo de desencapsulação curricular de língua inglesa nas aulas de 8º ano do Ensino Fundamental II.

E como objetivos específicos:

- Desenvolver uma proposta didática com as Atividades Sociais e o Multiletramento Engajado que sirva de base para a formação antirracista de professores de língua inglesa;
- Apresentar diferentes sugestões de atividades de formação docente com a proposta didática para o desenvolvimento de uma proposta de formação de professores antirracista;
- Avaliar o possível potencial dessa proposta didática em relação às perspectivas de formação.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresentará os fundamentos teóricos que sustentaram e contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Inicialmente, será feito um levantamento de estudos correlatos, tanto de teses e dissertações como de artigos publicados, definidos pelas palavras-chaves que norteiam essa pesquisa. O levantamento inicial de teses, dissertações e artigos serve como uma base para contextualizar e validar a pesquisa, fornecendo uma compreensão do estado atual do conhecimento sobre os temas abordados.

Outro tema a ser tratado é a desencapsulação do currículo por meio dos estudos de Engeström (2002), Liberali *et al.* (2016) e Resnick (1987) e a desencapsulação do currículo de língua inglesa com os estudos de Carmona (2021), Carmona e Liberali (2023) e Clemesha (2019).

A seguir trataremos sobre as propostas da Pedagogia dos Multiletramentos do New London Group (1996), que dá origem aos estudos sobre Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) e a Teoria de Atividade Social ou Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) de Vygotsky (1991), Leontiev (1972) Engeström (1999), Liberali (2009).

No decorrer do capítulo, trataremos também, fundamentalmente, de questões raciais, iniciando a discussão com a importância de uma Educação Antirracista e a Formação de Professores, que é um dos temas centrais do trabalho. Sobre esse assunto, elencamos os estudos de Munanga (1999), Gomes (1999), hooks (1994), Melo (2015) e Silva (2005) no que diz respeito à Educação Antirracista e autores como Ferreira (2017), Placco e Souza (2006) e Melo (2019) no que diz respeito à Formação de Professores.

Uma seção sobre Teoria Racial Crítica (TRC) trará conceitos importantes defendidos por Delgado e Stefancic (2000), Bell (1992), Ladson-Billings (1998) e Ferreira (2017), que buscam entender e combater o racismo como um fenômeno estrutural e sistêmico, presente nas instituições legais e educacionais, e sustentado por narrativas que perpetuam a supremacia branca. Surgida nos Estados Unidos nos anos 1970, a TRC desafia a ideia de que o racismo é apenas um problema individual, colocando-o como endêmico e questionando a neutralidade das leis e políticas. Na educação, a TRC propõe a transformação de currículos e práticas pedagógicas para

valorizar e amplificar as vozes racializadas, promovendo uma abordagem antirracista que visa à justiça social e ao reconhecimento das identidades e culturas diversas.

Após a discussão sobre a Teoria Racial Crítica, ampliamos a discussão e trazemos os estudos sobre Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2023). O letramento racial crítico busca promover reflexões sobre a presença de pessoas negras em diversas áreas da vida, como na literatura infantil, na educação e na saúde, evidenciando a necessidade de reconhecer seus papéis como intelectuais e profissionais, se torna fundamental para entender como raça e racismo impactam nossas identidades sociais e isso contribui para uma sociedade mais justa e equitativa.

Em relação ao Sofrimento Ético-Político, trazemos a contribuição de Sawaia (2001), que qualifica a reflexão sobre a exclusão como "ético-política", propondo uma visão positiva da afetividade que integra emoções na análise do pensamento e da ação, desafiando a neutralidade científica e incorporando subjetividade e corporeidade nas questões econômicas e sociais. De acordo com a autora, a dor é uma experiência inevitável da vida, enquanto o sofrimento é a dor mediada por injustiças sociais, sendo sentido principalmente por aqueles que enfrentam exclusão ou por aqueles que se solidarizam com a humanidade.

Logo após esses estudos, analisamos como as leis antirracistas no Brasil (Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008, O Estatuto da Igualdade Racial e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais) podem auxiliar e contribuir para uma Educação Antirracista. Esses assuntos se entrelaçam ao traçar uma linha de conexão entre os fundamentos teóricos, as práticas curriculares e as legislações que buscam transformar a educação em uma ferramenta de combate ao racismo.

1.1 Caminhos dos estudos correlatos

Com os objetivos gerais e específicos do projeto de pesquisa predelineados, eu precisava descobrir o que outros pesquisadores já produziram a respeito do meu tema para que eu pudesse ampliar meu conhecimento sobre educação antirracista na língua inglesa, entender o que havia na literatura acadêmica sobre este assunto e como as pesquisas já realizadas por colegas poderiam contribuir para o direcionamento do meu projeto de pesquisa. Recorri à base de dados da Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para selecionar os estudos correlatos com o meu tema e com diferentes combinações das palavras-chave por mim selecionadas quando defini os meus objetivos de pesquisa. A importância de recorrer a este tipo de pesquisa é a de poder entender as inquietações de outros pesquisadores que se assemelham às minhas e o percurso trilhado por eles para que estas inquietações se transformem em material acadêmico que possa auxiliar outros profissionais da educação na mesma situação e impactar positivamente o modo como os alunos são avaliados. A delimitação de teses e dissertações foi feita com o uso de combinações das palavras-chave e por tempo de produção.

Delimitei a busca por produções entre 2014-2024 e, com a combinação das palavras-chave língua inglesa, formação de professores, multiletramento, obtive um resultado de 56 teses ou dissertações, dentre as quais apenas cinco pesquisas foram consideradas relevantes para o meu trabalho.

Decidi então modificar a busca, porém agora com as palavras-chave língua inglesa, formação de professores, atividade social, educação antirracista e pude encontrar um total de 5 pesquisas entre teses e dissertações e, com esta busca, selecionei mais duas produções que seriam de grande contribuição para entender o caminho que já foi trilhado e como eu poderia organizar minha pesquisa.

Essa busca na base de dados da BDTD demonstrou que há muitos trabalhos abrangentes e poucos trabalhos específicos sobre educação antirracista no ensino de língua inglesa por meio da desencapsulação do currículo. Para a realização da pesquisa, temos como justificativa o documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A citação a seguir destaca como o ensino da língua inglesa, segundo a BNCC, contribui para a formação cidadã e crítica dos estudantes, promovendo sua participação em um contexto globalizado e plural, ao mesmo tempo em que amplia suas possibilidades de interação e mobilidade social.

[...] ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.” (Brasil, 2018, p. 238)

Para a realização da pesquisa, temos também como justificativa as leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003) e 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A Lei nº 10.639/2003 é fundamental para a educação antirracista porque estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio. Essa lei promove o reconhecimento e a valorização das contribuições culturais, sociais e históricas dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira. Ao trazer essas narrativas para o contexto escolar, a lei contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais, incentivando os alunos a desenvolverem uma perspectiva crítica e mais inclusiva, baseada no respeito e na valorização da diversidade.

Com esse enfoque, iniciei o estudo das pesquisas correlatas com um total de 6 trabalhos (dissertações e teses) realizados entre 2014 e 2024 que estavam em consonância com as palavras-chave do meu objeto de estudo: língua inglesa, formação de professores, multiletramento, educação antirracista, atividades sociais. Após a leitura dos resumos, estas foram as dissertações e teses que mais se aproximaram do meu objeto de estudo: Camargo (2012), Carmona (2021), Sarra (2023), Silva, V. C. (2021), Soares (2017) e Souza (2024). Tais pesquisas mostraram várias possibilidades de olhar a formação antirracista dos professores e como estes se tornam agentes antirracistas multiplicadores em sala de aula por meio de propostas de unidades didáticas contendo atividades sociais e com extenso trabalho com multiletramento.

O Quadro 1 apresenta a lista de pesquisas de teses e dissertações correlatas – BDTD – realizadas em abril de 2024:

Quadro 1 – Estudos correlatos (dissertações e teses)

CAMARGO, Mália. Atlântico Negro Paiol: Como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de Língua Inglesa? 2012. Palavras-chave: Raça e etnia, Ensino de Língua Inglesa, Letramento Crítico, Formação de Professores.
CARMONA, Milena Maria Nunes de Matos. A desencapsulação do currículo de língua inglesa por meio de Atividades Sociais e Multiletramentos em tempos de distanciamento social. Trabalho Final (Mestrado em Educação: Formador de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Palavras-Chave: Desencapsulação. Currículo. Atividade Social.

SARRA, Luciana Kool Modesto. Projeto Brincadas: Ações Possíveis Para Criação Do Inédito Viável E Para Uma Práxis Decolonial. 2023. Palavras-chave: Inédito viável; Brincar; Práxis Decolonial; Multiletramento Engajado.
SILVA, Valéria Câmara da. Letramento racial crítico e intersecção com gênero nas aulas de Língua Inglesa no curso Formação de Docentes. 2021. Palavras-chave: Letramento Racial Crítico. Língua Inglesa. Formação de Docentes. Gênero. Narrativas Autobiográficas.
SOARES, Gisele Lângaro. O ensino da Língua Inglesa através dos multiletramentos: uma proposta para o engajamento de estudantes no Ensino Fundamental. 2017. Palavras-chave: Multiletramento; Formação de Professores; Língua Inglesa.
SOUZA, Sandra Santella. Cinema e Educação: construindo possibilidades para formação engajada de educadores. 2024. Palavras-chave: Cineclube. Formação engajada. Decolonialidade. Agência. Patrimônio Vivenciais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

1.2 Análise dos estudos correlatos

Os diferentes estudos a serem apresentados se entrelaçam ao destacar a necessidade de integrar questões de raça, etnia e justiça social no ensino de Língua Inglesa, promovendo práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais que desafiem as estruturas de poder presentes no currículo.

Camargo (2012), Carmona (2021) e Ferreira (2016) exploram como a abordagem do Letramento Crítico e dos Multiletramentos pode tornar o ensino de inglês mais significativo e crítico, incentivando uma educação que vá além do conteúdo tradicional para incluir questões identitárias e sociais. Essas pesquisas apontam para a importância de criar ambientes de aprendizagem que reconheçam e valorizem a diversidade cultural, usando estratégias como unidades didáticas focadas em temas de raça e gênero, o que também foi destacado por Silva, V. C. (2021) em sua proposta de uma abordagem interdisciplinar que integre essas temáticas ao ensino.

A formação contínua de professores se revela essencial nos estudos de Souza (2024) e Sarra (2023), que enfatizam práticas colaborativas e engajadas como cineclubes e projetos de brincadeiras decoloniais para fomentar a reflexão crítica e a construção de novas abordagens pedagógicas. Essas iniciativas fortalecem a criação de comunidades de prática entre os educadores, promovendo um espaço de transformação social dentro e fora da sala de aula. Ao se apoiar nas ideias de

Letramento Crítico, Multiletramentos e Pedagogia Decolonial, uma formação antirracista para professores de inglês proposta por esses estudos busca não apenas desencapsular o currículo da BNCC, mas também transformar as práticas educativas, oferecendo uma educação que realmente atenda às demandas culturais, sociais e políticas de uma sociedade mais justa e inclusiva. Assim, esses trabalhos reforçam a importância de adotar uma perspectiva que forme os educadores a serem agentes de mudança, desafiando o racismo estrutural e promovendo a justiça social e a equidade no ambiente escolar.

Camargo (2012) analisa como as questões de raça e etnia são abordadas nas aulas de língua inglesa, em uma pesquisa realizada em uma escola pública, fundamentada em propostas de Letramento Crítico, socioidentitárias e na Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. A pesquisa tem caráter intervencionista, sendo um estudo de caso etnográfico conduzido por meio de observações durante dois meses, analisando como uma professora de inglês abordava as questões de raça e etnia em suas aulas por meio de uma unidade didática específica. Os resultados evidenciam que, devido à identidade hegemônica alemã na região estudada, as questões de identidade são fortemente influenciadas pela noção de territorialidade e classe social, o que leva ao esquecimento.

Carmona (2021) conduz uma pesquisa com alunos do 8º ano, utilizando uma proposta de ensino-aprendizagem baseada em Atividades Sociais sob a perspectiva dos Multiletramentos, propondo que o desencapsulamento do currículo de língua inglesa possa promover uma formação mais ampla e crítica dos alunos. No contexto do trabalho com Atividades Sociais, a pesquisadora busca respostas a partir de conceitos-chave como sujeitos, instrumentos, objetos, regras, divisão de trabalho e comunidade. O engajamento dos alunos por meio dos Multiletramentos é analisado por meio de elementos como multimídias, multiculturalidade e multimodalidade, além de práticas como prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformadora.

A pesquisa realizada por Ferreira (2016) envolveu duas escolas públicas estaduais no Paraná e focou em duas professoras de Língua Inglesa do Ensino Fundamental, que participaram de uma oficina de formação continuada de 60 horas sobre identidades sociais de raça, prática docente e multiletramentos. A investigação explorou as percepções das professoras sobre esses conceitos e como poderiam ser

incorporados em suas práticas pedagógicas. Fundamentada na Linguística Aplicada e baseada em diversas fontes teóricas, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação/intervenção, com dados gerados por meio de observações com diário de campo, relatos reflexivos, autobiografias, questionários, entrevistas e gravações de aulas. Os resultados indicaram que os recursos de multiletramentos contribuíram para a melhoria da prática docente das professoras e auxiliaram nas reflexões sobre identidades sociais de raça, destacando percepções positivas das participantes sobre a formação recebida e sua relevância para abordar temas raciais nas aulas de Língua Inglesa. A sociedade contemporânea enfrenta rápidas transformações impulsionadas pelas mídias e pela pandemia de Covid-19, exacerbando as desigualdades sociais.

Nesse cenário, Sarra (2023) destaca o "Projeto de Extensão Brincadas: o inédito viável em tempos de crise", lançado em 2020, para apoiar as demandas sociais, cognitivas e econômicas no Brasil. A pesquisa explora a iniciativa "Brincada afro-brasileira: por uma educação antirracista", realizada em 10 de abril de 2021, que utiliza o Multiletramento Engajado para promover uma práxis decolonial por meio do brincar. Fundamentada na Pesquisa Crítica de Colaboração e nas teorias de Vygotsky, Freire e na Pedagogia dos Multiletramentos, a metodologia envolveu a participação de pesquisadores, estudantes, famílias, professores e gestores de escolas públicas e particulares. A coleta de dados incluiu gravações de eventos via Zoom, totalizando várias horas de material, além de registros de planejamento. A análise, focada na reflexão crítica, revelou que o brincar facilitou a criação do inédito viável, promovendo ações transformadoras e engajadas com o conceito de Bem Viver frente às injustiças sociais.

A pesquisa de Silva, V. C. (2021), realizada em um colégio da rede pública estadual do Paraná com a participação de três alunas do 3º ano do Curso de Formação de Docentes, teve como objetivos investigar a percepção das alunas sobre raça e gênero por meio de narrativas autobiográficas e criar uma Unidade Didática Bilíngue voltada para esses temas, visando aprimorar as práticas pedagógicas e a formação docente. Fundamentada em teorias sobre a formação de docentes, o professor reflexivo e o Letramento Racial Crítico, a pesquisa também explorou a intersecção entre raça e gênero. Adotando uma metodologia qualitativa de cunho etnográfico e interventivo, os dados foram coletados por meio de diário de campo, questionários, narrativas autobiográficas e questões reflexivas durante a elaboração

da Unidade Didática Bilingue. Os resultados indicaram que as alunas, ao se envolverem em leituras, discussões e reflexões sobre raça e gênero, reconheceram a importância de integrar esses temas nas aulas. A produção da Unidade Didática Bilingue foi um passo significativo para fomentar uma reflexão crítica e interdisciplinar sobre esses temas no contexto escolar, destacando o Letramento Racial Crítico como um elemento crucial para desenvolver práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas na formação docente antirracista.

Devido à pandemia de Covid-19 e às recomendações de distanciamento social, muitas atividades foram adaptadas para o ambiente virtual. O estudo de Souza (2024) examina a criação e adaptação de um cineclube de educadores na região Noroeste de São Paulo, com o objetivo de investigar se essa prática contribui para a construção de uma formação engajada de professores. A pesquisa analisa criticamente as discussões de planejamento e as interações nos encontros do cineclube ao longo de 2020, com destaque para o encontro realizado em 9 de novembro, que foi transcrito e analisado detalhadamente. Embasada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) de Vygotsky e nas concepções da Linguística Aplicada sobre linguagem, a investigação incorpora conceitos como decolonialidade, patrimônios vivenciais, agência e arte na formação de professores. A metodologia utilizada foi a Pesquisa Crítico-Colaborativa, em que participantes e pesquisadora colaboram para refletir criticamente e construir novas possibilidades de realidade a partir do processo de pesquisa. Os dados foram coletados por meio de gravações em áudio e vídeo dos encontros virtuais, além de notas de campo da pesquisadora, sendo analisados com uma abordagem enunciativo-linguístico-discursiva e uma análise argumentativa.

Os resultados indicam que o cineclube pode ser uma prática formativa engajada, mobilizando a agência dos participantes e promovendo um patrimônio vivencial significativo. Além disso, mostrou-se eficaz em criar um ambiente colaborativo de aprendizagem, em que os educadores podem refletir criticamente sobre suas práticas e desenvolver novas abordagens pedagógicas, reforçando a formação contínua de professores com foco na constituição de uma formação engajada.

Uma formação antirracista de professores de língua inglesa pode avançar os estudos mencionados ao integrar de maneira mais sistemática e intencional as questões de raça, etnia e justiça social ao currículo de ensino de línguas. Ao basear-se em conceitos dos estudos acima, essa formação pode formar os docentes a

reconhecer e desafiar as desigualdades raciais e culturais que permeiam tanto o ambiente escolar quanto a sociedade em geral. Além disso, uma abordagem antirracista no ensino de inglês pode promover práticas pedagógicas que incluam narrativas e perspectivas de povos historicamente marginalizados, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais ampla e crítica do mundo. Isso também contribui para o desenvolvimento de unidades didáticas que abordam explicitamente temas de identidade, raça e gênero, conectando esses tópicos ao aprendizado de uma língua adicional de forma significativa e relevante para os alunos. Ao investir na formação contínua dos professores, focando em estratégias que promovam a reflexão crítica e o engajamento com questões raciais e sociais, os docentes se tornam agentes transformadores capazes de criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e equitativos.

Dessa forma, os estudos mencionados podem ser expandidos para explorar práticas colaborativas e contextos pedagógicos que não apenas reconheçam, mas também combatam ativamente as estruturas de poder e opressão, promovendo uma educação verdadeiramente antirracista e decolonial. Os estudos mencionados contribuem significativamente para a formação de professores em educação antirracista ao explorar diferentes abordagens e práticas pedagógicas que promovem a inclusão e a reflexão crítica sobre raça e etnia.

Por exemplo, Camargo (2012) foca em como as questões de raça são abordadas nas aulas de inglês, mostrando a importância de uma educação que considere a diversidade cultural e os contextos sociais específicos em que se inserem os alunos. Essa perspectiva é essencial para que professores reconheçam as barreiras históricas e sociais que afetam a identidade e as oportunidades dos estudantes racializados, alinhando suas práticas com a Lei 10.639/2003.

Os trabalhos de Carmona (2021) e Ferreira (2016) ampliam essa discussão ao introduzirem conceitos de Multiletramentos e Atividades Sociais, que incentivam uma abordagem pedagógica mais dinâmica e engajada. Essas metodologias ajudam os professores a desencapsular o currículo de inglês, promovendo um aprendizado que não se limita às habilidades linguísticas, mas que também aborda temas sociais relevantes de forma crítica e transformadora. Ao envolver os alunos em práticas pedagógicas que destacam multimodalidade e multiculturalidade, essas pesquisas ajudam a moldar educadores mais preparados para lidar com a complexidade das questões raciais e identitárias.

Além disso, os estudos de Sarra (2023), Silva, V. C. (2021) e Souza (2024) enfatizam a importância de práticas colaborativas e contextos pedagógicos que promovam uma reflexão crítica e a construção de novas possibilidades de realidade. O uso de ferramentas como o Multiletramento Engajado, a criação de Unidades Didáticas Bilíngues, e a implementação de projetos como cineclubes para professores são estratégias que visam transformar a prática docente, incentivando os educadores a desafiar as estruturas de poder e opressão que persistem no sistema educacional.

Ao se debruçar sobre essas abordagens, a formação de professores pode avançar para uma prática antirracista que é ao mesmo tempo teórica, prática e voltada para a transformação social.

Durante as buscas por dissertações e teses que pudessem corroborar a presente pesquisa, foram encontrados também cinco artigos e um capítulo de livro que sustentam os conceitos-chave da pesquisa, como Atividade Social, Formação de Professores, Educação Antirracista, Língua Inglesa, Desencapsulação Curricular e Multiletramentos.

Tais artigos estão organizados no Quadro 2:

Quadro 2 – Estudos correlatos (artigos e capítulos de livros)

CARRIJO, Viviane Letícia Silva; LOPES, Mauricio José Ferreira. Educação antirracista em aulas de Língua Inglesa: ruptura com a necropolítica. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 234-243, 2021.
LIBERALI, F.; MAGALHÃES, M. C. C.; MEANEY, M. C.; SANTIAGO, C.; CANUTO, M.; SANTOS, J. A. A. dos. PROJETO DIGIT-M-ED BRASIL: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. Prolíngua, v. 10, n. 3, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/28690 . Acesso em: 24 jul. 2024.
OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educ. Rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext& . Acesso em: 24 jul. 2024.
OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Faz diferença pensar uma educação antirracista na sala de aula?. In: SESC. (Org.). Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios. 1ed. Rio de Janeiro: SESC, 2019, v. 6, p. 118-130.
SILVA, Luce Elena Diogo da; ROSA, Sanny Silva da. EMPRETECER O CURRÍCULO: por uma comunidade escolar [e não escolar] antirracista. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 24, n. 74, p. 55-69,

jul. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052023000300055&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 jul. 2024.

SILVA, Maurício. Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução. *Dialogia*, São Paulo, n. 38, p. 1-10, e20213, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/38.2021.20213>.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O artigo de Carrijo e Lopes (2021) aborda a necessidade urgente de desenvolver ações antirracistas na educação, com foco no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no contexto brasileiro. Ele apresenta uma proposta pedagógica direcionada aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, que responde à demanda contemporânea por uma educação mais inclusiva, transformadora e ativista. A proposta se fundamenta em teorias como a Pedagogia da Ousadia, conforme Stetsenko (2017), que incentiva a ação transformadora e a participação ativa dos alunos na construção de uma sociedade mais justa, além da Colaboração Crítica destacada por Magalhães (2018), em que professores e alunos trabalham juntos para transformar as práticas educacionais e sociais.

Complementando essas abordagens, a Pedagogia dos Multiletramentos de Cope e Kalantzis (2009) defende uma educação que integra múltiplas formas de letramento, adaptando-se às demandas culturais e tecnológicas da sociedade contemporânea. O artigo "Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução" de Silva, M. (2021) destaca a urgência de adotar práticas antirracistas no sistema educacional brasileiro, enfatizando a importância da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Essa legislação é considerada um marco essencial para incluir a temática racial nas escolas e fomentar debates sobre racismo, discriminação e inclusão social no contexto educacional. Silva, M. (2021) argumenta que a discriminação racial nas escolas brasileiras é um problema estrutural, manifestando-se na gestão administrativa, nas práticas pedagógicas e na interação entre a escola e a sociedade. Na gestão, observa-se um padrão autoritário e centralizador; nas práticas pedagógicas, o racismo se reflete no currículo e na perpetuação de estereótipos; e na interface com a sociedade, atitudes discriminatórias reforçam as desigualdades sociais. Com base em teorias críticas como a Pedagogia da Ousadia, a Colaboração Crítica e a Pedagogia dos Multiletramentos, o artigo propõe uma educação mais inclusiva e transformadora para enfrentar a necropolítica,

que evidencia como o racismo estrutural determina quem vive e quem morre na sociedade. A implementação da Lei 10.639/03 é vista como um passo importante para desconstruir estereótipos sobre a cultura afro-brasileira e valorizar a identidade dos afrodescendentes, embora ainda existam desafios, como a resistência cultural e a necessidade de formação contínua de professores. A proposta de um currículo multicultural ou afrocentrado surge como uma resposta necessária ao eurocentrismo que domina os currículos escolares e perpetua práticas discriminatórias. O artigo conclui que uma educação antirracista é fundamental para promover justiça social e inclusão no Brasil, exigindo um compromisso contínuo com práticas pedagógicas críticas e inclusivas que valorizem a diversidade cultural e combatam o racismo em todas as suas formas.

O artigo "Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil" de Oliveira e Candau (2010) explora a importância da pedagogia decolonial e da educação antirracista no contexto brasileiro, analisando como essas abordagens podem promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa, especialmente após a implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. A pesquisa destaca a produção do grupo Modernidade-Colonialidade, enfatizando a pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica, que desafiam a colonialidade do saber e do ser, expondo o racismo presente nas práticas educacionais. A Lei 10.639/03 é considerada fundamental para a descolonização epistêmica e para a valorização de epistemologias não ocidentais, promovendo um ambiente educacional aberto a conflitos e negociações epistêmicas. Os autores discutem o racismo epistêmico, que privilegia conhecimentos ocidentais em detrimento dos saberes não ocidentais, e sugerem uma mudança de paradigma no ensino de história, que permita a visibilidade de lógicas históricas diferentes da eurocêntrica e fomente a descolonização epistêmica.

O artigo "Empretecendo o currículo: por uma comunidade escolar [e não escolar] antirracista" de Silva e Rosa (2023), publicado na *Revista Teias*, discute a necessidade de criar uma comunidade escolar antirracista, argumentando que o currículo deve ser empretecido, ou seja, deve incorporar perspectivas e conhecimentos que valorizem e promovam a cultura e a história negra, combatendo o racismo estrutural e institucional presente nas práticas educacionais. As autoras ressaltam a importância de uma educação antirracista tanto no contexto escolar quanto fora dele, destacando que o currículo precisa refletir a diversidade e incluir

narrativas historicamente marginalizadas. Enfatizam a necessidade de envolver toda a comunidade escolar – alunos, professores, pais e a sociedade em geral – na construção de uma educação que promova a igualdade racial e o combate às discriminações. Para alcançar essa educação antirracista, Silva e Rosa (2023) sugerem o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incluam a história e a cultura afro-brasileira, conforme a Lei 10.639/03, destacando que essas ações devem ir além das salas de aula, engajando toda a comunidade escolar em atividades e discussões que promovam a consciência crítica sobre o racismo e a valorização da diversidade.

O artigo "Faz diferença pensar uma educação antirracista na sala de aula?", de Oliveira (2019), examina a eficácia da educação antirracista nas salas de aula, mesmo após quase treze anos da Lei n. 10.639/03. O autor ressalta a importância de uma educação que combata o racismo e valorize a presença negra no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando que a escola é um espaço sociocultural em que alunos, professores e funcionários constroem continuamente uma rede de inter-relações sociais. No entanto, o artigo também menciona um desencantamento com a escola nos últimos trinta anos, decorrente de mudanças econômicas e do declínio do estado nacional, que fizeram com que a instituição tivesse dificuldades em lidar com a diversidade dos públicos que atende. Oliveira (2019) analisa a exclusão escolar e as desigualdades raciais, destacando que essa exclusão é tanto um fenômeno sistêmico quanto uma experiência subjetiva, em que alunos negros enfrentam discriminações sutis e explícitas, como piadas pejorativas e olhares discriminatórios, e são frequentemente excluídos das narrativas curriculares. Essas experiências podem levar os estudantes a adotarem estratégias de retraimento, conflito ou desprezo como formas de lidar com a discriminação. O autor conclui que a educação antirracista é essencial para combater o racismo estrutural e a exclusão nas escolas, sugerindo que a inclusão da história da África nos currículos pode promover uma consciência emancipatória entre negros e não negros. Ele também enfatiza a importância de um debate contínuo entre professores e a adoção de novas posturas pedagógicas para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por fim, o artigo de Liberali *et al.* (2016) discute a criação de uma unidade didática com o objetivo de integrar os Multiletramentos na aprendizagem escolar, que vise à desencapsulação do currículo escolar. Essa unidade didática foi desenvolvida por pesquisadores do projeto DIGIT-M-ED Brasil, que se fundamentam nas teorias de Resnick, Torres Santomé e Engeström. A proposta busca envolver os participantes

na criação de práticas educacionais que conectem a escola com a vida real, conforme as ideias de Marx e Engels. Os dados analisados foram produzidos durante o segundo encontro do projeto em 2013 e são baseados nas discussões sobre Multiletramentos propostas pelo New London Group. Esses artigos fornecem uma base teórica e prática sólida para a elaboração de uma formação antirracista para professores de inglês, ao abordar conceitos fundamentais como a necessidade de desenvolver ações antirracistas, pedagogias transformadoras e a integração de múltiplos letramentos no ensino.

A proposta de Carrijo e Lopes (2021), por exemplo, ao focar na Pedagogia da Ousadia, Colaboração Crítica e Pedagogia dos Multiletramentos, destaca a importância de formar os professores para promover uma educação inclusiva e engajada que desafie as estruturas de poder e fomenta a justiça social.

Já os artigos de Silva, M. (2021) e Oliveira e Candau (2010) reforçam a urgência de desconstruir a educação eurocêntrica, incorporando a Lei 10.639/03 como um marco para valorizar a história e cultura afro-brasileira e promover uma mudança de paradigma nas práticas pedagógicas, incentivando a adoção de uma abordagem decolonial e intercultural crítica no currículo escolar.

Os trabalhos de Silva e Rosa (2023) e Oliveira (2019) enfatizam a necessidade de envolver toda a comunidade escolar em um compromisso contínuo com a educação antirracista, promovendo a consciência crítica sobre o racismo e a valorização da diversidade, dentro e fora da sala de aula.

A análise de Liberali *et al.* (2016) sobre a criação de unidades didáticas que integram os Multiletramentos também contribui para essa formação ao conectar a prática pedagógica com a realidade dos alunos, preparando-os para uma participação ativa e transformadora na sociedade. Juntos, esses estudos oferecem uma base abrangente para desenvolver uma formação antirracista que não só combata o racismo estrutural e institucional, mas que também prepare os educadores para serem agentes de mudança social por meio de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

As descrições das pesquisas acima destacam a importância de desenvolver uma formação antirracista para professores de inglês, abordando conceitos como Pedagogia da Ousadia, Colaboração Crítica e Multiletramentos, todos voltados para promover uma educação inclusiva e engajada. Essa abordagem está intimamente relacionada à necessidade de desencapsular o currículo de Língua Inglesa da BNCC,

que muitas vezes se apresenta de forma rígida e limitada, não refletindo plenamente as complexidades sociais, culturais e históricas presentes na sociedade brasileira.

Desencapsular o currículo significa ir além dos conteúdos tradicionais, introduzindo perspectivas críticas e abordagens decoloniais que valorizem a diversidade e questionem as estruturas de poder dominantes. Os artigos sugerem que, para efetivar uma educação antirracista, é fundamental incluir narrativas historicamente marginalizadas e integrar práticas pedagógicas que conectem a aprendizagem de inglês com a realidade cultural e social dos estudantes, o que é um objetivo central na proposta de desencapsulação do currículo. A BNCC precisa ser repensada para incorporar uma abordagem que valorize as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, promovendo uma visão mais crítica e multicultural da Língua Inglesa. Ao aplicar as ideias discutidas nos artigos, como a inclusão dos Multiletramentos e a valorização das epistemologias não ocidentais, os educadores podem transformar o currículo em uma ferramenta que não só ensina uma língua, mas também promove a justiça social e a emancipação dos estudantes, preparando-os para atuarem como agentes de mudança em uma sociedade mais equitativa e antirracista.

Os estudos de Carrijo e Lopes (2021), Silva, M. (2021), Oliveira e Candau (2010), Silva e Rosa (2023), Oliveira (2019) e Liberali *et al.* (2016) são fundamentais para a formação de professores em educação antirracista, pois oferecem diferentes perspectivas e abordagens que podem ser incorporadas nas práticas pedagógicas e no currículo escolar.

1.3 Desencapsulação do currículo

De acordo com Liberali *et al.* (2016), os conteúdos em sala de aula geralmente são abordados de maneira descontextualizada, distante do mundo sensível e de forma isolada; essa lacuna impede que os alunos estabeleçam conexões e construam significados. Além disso, os estudantes acabam não atuando como cidadãos ativos, ficando alienados da realidade concreta de suas próprias comunidades. Segundo os autores, é necessário superar a encapsulação do conhecimento e variar convenções de significados nas situações socioculturais, pois o papel da escola deve estar a serviço de conhecimentos e modos de conhecer estereotipados.

Resnick (1987), em seu texto *Learning In School and Out*, aborda as diferenças entre a aprendizagem formal na escola e a aprendizagem prática no mundo real. Resnick (1987) argumenta que a escola se concentra principalmente na inteligência individual e em atividades que valorizam o pensamento abstrato e independente, enquanto a aprendizagem fora da escola é frequentemente social e colaborativa, envolvendo ferramentas e conhecimento compartilhado. A autora destaca que as habilidades práticas são geralmente desenvolvidas em contextos que exigem interação social e uso de ferramentas, contrastando com a ênfase da escola em resolver problemas sem suporte externo. Resnick (1987) sugere que a educação formal deve ser reorganizada para integrar mais essas formas de aprendizagem colaborativa e prática, a fim de preparar melhor os indivíduos para os desafios do mundo real.

Por sua vez, a Teoria da Atividade Sócio-Histórica, conforme descrita por Engeström (2002), enfatiza a importância de aproximar o conhecimento escolar oferecido pelos livros didáticos com os interesses e necessidades específicos da comunidade escolar. De acordo com essa abordagem, é essencial que os alunos tenham acesso a conteúdos relevantes que possam aplicar em situações fora do ambiente escolar. Ao interagir com ferramentas e conceitos que, embora desejáveis, não estão totalmente presentes nos livros didáticos, mas são ajustados para refletir cenários da vida real, os estudantes têm a oportunidade de "adquirir uma nova atividade enquanto a desenvolvem" (Engeström, 2002, p. 3).

O processo de ensino-aprendizagem é frequentemente entendido como algo encapsulado (Engeström, 2002), ou seja, desconectado da realidade além dos muros da escola e fragmentado em sua essência. Mesmo com a abundância de informações que circulam por meio das mídias, muitas instituições educacionais ainda mantêm uma abordagem tradicional, que prioriza a simples transmissão de conhecimento, sem fomentar a verdadeira inovação ou adaptação. Em um cenário social que exige sujeitos flexíveis e aptos a lidar com novos desafios, várias escolas seguem na contramão, oferecendo uma educação que trata de questões sociais e políticas de forma limitada e pouco democrática. Para superar essa situação, é necessário promover uma formação que incentive o desenvolvimento de indivíduos críticos e engajados para transformar seu entorno. Isso demanda uma ruptura com os modelos de ensino tradicionais, oferecendo aos estudantes a oportunidade de desenvolverem suas próprias agências transformadoras e atuarem de forma mais ativa e intencional

em suas realidades. Um currículo desencapsulado é, portanto, essencial para estimular a criticidade e a capacidade de tomada de decisão dos estudantes. Esse tipo de currículo não deve ser visto como uma simples lista de conteúdos científicos ou como uma imposição aos professores, mas sim como um conjunto de estratégias que possibilitem a participação engajada e a construção de novos conhecimentos relevantes ao contexto de cada indivíduo (Liberali *et al.*, 2016).

É fundamental que a escola desempenhe um papel ativo em ajudar os indivíduos a passarem de uma postura passiva para uma posição ativa, equipando-os com ferramentas que lhes permitam tomar a iniciativa de transformar seu próprio contexto. Quando utilizam seu repertório de conhecimentos para agir intencionalmente no mundo, os sujeitos não apenas influenciam o ambiente ao seu redor, mas também passam por um processo de autotransformação (Engeström, 2006).

O currículo, então, deve funcionar como um catalisador de possibilidades, oferecendo aos alunos oportunidades para debater, questionar e desafiar, de maneira crítica e colaborativa, os desafios sociais e culturais que enfrentam. Um currículo desencapsulado não pode ser reduzido a uma simples coleção de conteúdos científicos ou a um manual prescritivo para os professores. Como apontam Liberali *et al.* (2016), repensar o ensino-aprendizagem significa implementar práticas que incentivem os estudantes a se envolverem de forma engajada na criação de novos conhecimentos, de acordo com as necessidades e realidades de seu contexto.

Em suma, os estudos de Liberali *et al.* (2016), Resnick (1987) e Engeström (2002), podem oferecer uma base teórica sólida para o objetivo desta pesquisa, que é a formação de professores em uma abordagem de educação antirracista, enfatizando a necessidade de desencapsular o currículo e conectar a aprendizagem escolar com a realidade sociocultural dos alunos.

Resnick (1987) e Engeström (2002) contribuem ao enfatizar a importância de integrar a aprendizagem colaborativa e prática no contexto escolar. Eles sugerem que os educadores precisam ir além da transmissão de conhecimento abstrato e envolver os alunos em práticas que os conectem com seu ambiente social e cultural. Essa perspectiva é crucial para uma educação antirracista, pois capacita os estudantes a reconhecer e desafiar as estruturas de poder que perpetuam o racismo e a discriminação em suas comunidades e no mundo em geral.

Em síntese, a superação da encapsulação do currículo e a promoção de práticas de aprendizagem colaborativa são essenciais para formar cidadãos críticos e engajados. As contribuições de Liberali *et al.* (2016), Resnick (1987) e Engeström (2002) evidenciam que uma educação antirracista deve conectar o conhecimento escolar às realidades socioculturais dos alunos. Um currículo desencapsulado não apenas enriquece o ensino-aprendizagem, mas também empodera os estudantes a atuarem de maneira transformadora em suas comunidades, preparando-os para enfrentar os desafios contemporâneos com uma perspectiva inclusiva e equitativa.

1.4 A desencapsulação do currículo de Língua Inglesa

Paulo Freire define a educação bancária como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2011, p. 37). De acordo com Carmona e Liberali (2023), nessa abordagem, o foco da linguagem recai sobre o professor, considerado a principal autoridade em conhecimento, enquanto os alunos são tratados como simples receptores passivos. O papel dos estudantes se limita a absorver o conteúdo por meio da memorização e repetição, sem uma participação ativa ou reflexiva no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a escola deve ser entendida como um lugar que cria condições para que os indivíduos questionem e se manifestem diante das injustiças que vivenciam. Para isso, é essencial romper com as práticas pedagógicas encapsuladas (Engeström, 2016), que foram solidificadas ao longo do tempo e se baseiam na memorização e repetição de conteúdos desconectados da realidade dos estudantes.

A desencapsulação do currículo de Língua Inglesa é importante para modernizar e tornar mais significativo o ensino desse idioma. Tradicionalmente, o currículo de Língua Inglesa tem sido estruturado de maneira rígida e isolada, muitas vezes desconsidera as realidades sociais, culturais e individuais dos alunos. A proposta de desencapsulação visa integrar os conteúdos de forma mais dinâmica e relevante e promover uma educação que seja significativa e engajadora para os estudantes.

Carmona e Liberali (2023, p. 54) defendem que:

[...] em um contexto tecnológico, de rápidas mudanças, não cabe mais um ensino-aprendizagem de inglês que seja voltado única e exclusivamente para a compreensão dos aspectos linguísticos do idioma sem fazer quaisquer relações com os aspectos enunciativos e discursivos da língua.

De acordo com Cope e Kalantzis (2000), a Pedagogia dos Multiletramentos é essencial para a desencapsulação do currículo, pois reconhece a multiplicidade de canais de comunicação e a diversidade cultural que os alunos trazem para a sala de aula. Essa pedagogia valoriza a integração de diferentes modos de comunicação, como texto, imagem e som, tornando o aprendizado de inglês mais interativo e contextualizado e cada vez mais descolado da rigidez do livro didático.

Freire (2000) reforça a importância de um currículo que esteja alinhado com as necessidades e aspirações dos alunos, pois um currículo libertador é aquele que considera os estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e permite que eles contribuam para a construção do conhecimento. Se trouxermos a abordagem freireana de um currículo libertador e interdisciplinar para o ensino de língua inglesa, seria possível torná-lo mais relevante e significativo para os estudantes. Ao conectar o aprendizado com temas globais e sociais, essa perspectiva incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção colaborativa do conhecimento, tratando os alunos como agentes. Além disso, permite a prática do idioma em contextos autênticos, enriquecendo as habilidades linguísticas e promovendo uma educação voltada para a cidadania global, em que os alunos são preparados para interagir e agir de maneira consciente em um mundo interconectado.

Megale (2019a, p. 76) *apud* Carmona (2021, p. 34) aponta para a necessidade de haver uma formação multicultural que seja planejada sistematicamente e inserida de forma intencional "nos eixos estabelecidos para cada ano", bem como "no planejamento dos professores".

Sobre a importância da encapsulação do currículo de língua inglesa, Carmona (2021, p. 35), menciona que:

De um modo ou de outro, percebemos que, nas escolas que adotam o modelo tradicional de ensino-aprendizagem, a ênfase dada aos aspectos linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem da língua inglesa gera lacunas no sentido de que não é franqueada ao sujeito a oportunidade de apropriar-se de outras perspectivas e modos de viver. Em outras palavras, observamos que o currículo de línguas adicionais dessas escolas, especificamente, está ancorado mais na gramática e menos nas questões socioculturais que as constituem.

A desencapsulação do currículo de Língua Inglesa é uma abordagem que moderniza e torna mais relevante o ensino desse idioma. Ao integrar conteúdos de forma dinâmica e contextualizada e ao considerar as realidades sociais e culturais dos alunos, essa metodologia promove uma educação mais significativa. Essa é a diferenciação que Clemesha (2019) faz das práticas “escolarizadas” das

“desencapsuladas” e reflete sobre a tomada de consciência acerca do que caracteriza as atividades sociais e as práticas desencapsuladas, com intenção de transformação.

De acordo com Clemesha (2019), o desenvolvimento de uma atividade desencapsulada possibilita a agência e a experiência vivida da língua, na medida em que os alunos partem de suas próprias realidades e problematizações para ampliar seus repertórios de modo crítico-colaborativo na elaboração de diferentes possibilidades.

Para finalizar essa seção, é crucial enfatizar que a desencapsulação do currículo de Língua Inglesa representa um movimento transformador em direção a uma educação mais crítica e significativa. Ao se distanciar da educação bancária, proposta por Freire (2000), e adotar uma abordagem que valoriza a participação ativa dos alunos, o ensino de inglês não apenas se moderniza, mas também se torna uma ferramenta vital para o empoderamento dos estudantes. A integração de conteúdos relevantes, que dialogam com as realidades sociais e culturais, proporciona um aprendizado contextualizado, promovendo a construção colaborativa do conhecimento. Além disso, a adoção da Pedagogia dos Multiletramentos, conforme discutido por Cope e Kalantzis (2000), permite que diferentes modos de comunicação enriqueçam o processo educativo, tornando-o mais dinâmico e interativo. Assim, ao conectar o aprendizado do inglês a temas globais e sociais, essa abordagem fomenta o desenvolvimento do pensamento crítico e prepara os alunos para se tornarem cidadãos conscientes e atuantes em um mundo interconectado. Portanto, ao promover práticas desencapsuladas e inclusivas, contribuímos para a formação de indivíduos capazes de questionar, refletir e agir em face das injustiças que os cercam. Essa é a essência de uma educação que, além de ensinar, transforma.

1.5 Pedagogia dos multiletramentos, multiletramento engajado e atividades sociais

O artigo do New London Group (NGL) (1996) introduz o conceito de "multiletramentos", que é uma proposta de pedagogia do letramento que responde às crescentes diversidades cultural e linguística, bem como à proliferação de canais de comunicação na sociedade contemporânea. Os dez autores do grupo defendem que o letramento tradicional, centrado exclusivamente na linguagem, é insuficiente para atender às demandas do mundo atual. Os multiletramentos englobam uma ampla

gama de modos de construção de significados, incluindo representações visuais, auditivas, gestuais, espaciais e multimodais, os quais são fundamentais para que os estudantes participem de maneira eficaz no trabalho, na vida cívica e nas interações comunitárias. A abordagem proposta enfatiza a necessidade de que a pedagogia do letramento se adapte a essas transformações, promovendo a possibilidade de os estudantes se engajarem criticamente com uma diversidade de textos e de projetarem seus futuros sociais. O artigo delinea os princípios dos multiletramentos, incluindo os momentos de Prática Situada, Instrução Evidente, Enquadramento Crítico e Prática Transformada, e configura-se como um manifesto para repensar a pedagogia do letramento com vistas a promover resultados educacionais mais equitativos em uma sociedade globalmente conectada e diversa.

De acordo com o artigo do NGL (1996), as escolas têm um papel fundamental na criação de oportunidades para os estudantes, adaptando-se às mudanças sociais e culturais contemporâneas. Elas devem ir além da função tradicional de homogeneizar diferenças, valorizando as diversas subjetividades e identidades que os alunos trazem para o aprendizado. Uma pedagogia transformadora deve promover o acesso ao capital simbólico de forma inclusiva, sem exigir a assimilação cultural. Embora as escolas não possam mudar o mundo sozinhas, elas podem criar ambientes que simulem novas relações sociais e preparem os estudantes para uma cidadania diversa e plural. O artigo propõe uma pedagogia como um projeto para futuros sociais, incorporando multiletramentos e dialogando com as novas formas de cidadania e diversidade.

No artigo desenvolvido pelo NLG (1996), há a descrição de cada um dos momentos de seu desenvolvimento. Trago aqui, como objeto de ilustração, um pequeno resumo de como A Pedagogia dos Multiletramentos pode ser implementada na prática:

- Prática Situada: Imersão na experiência e utilização de discursos disponíveis, incluindo aqueles provenientes dos mundos vivenciais dos estudantes e simulações das relações encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
- Instrução Evidente: Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso dos multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de Design dos diferentes modos de significado.

- Enquadramento Crítico: Interpretação do contexto social e cultural de determinados Designs de significado. Isso envolve os estudantes se distanciando do que estão estudando e analisando-o criticamente em relação ao seu contexto.
- Prática Transformada: Transferência na prática de construção de significados, aplicando o significado transformado em outros contextos ou locais culturais.

O conceito de "multiletramentos" introduzido pelo New London Group (NLG) (1996) pode vir a ser uma ferramenta essencial para a formação de professores em uma abordagem de educação antirracista, que é a proposta dessa pesquisa, pois essa perspectiva convida os educadores a repensarem suas práticas pedagógicas de maneira que promovam a inclusão, o respeito à diversidade e uma visão crítica sobre as estruturas sociais e culturais. Ao focar nos multiletramentos, os professores são incentivados a reconhecer e valorizar as diversas subjetividades e identidades que os alunos trazem para a sala de aula, criando um ambiente de aprendizado inclusivo que respeita as diferentes culturas, linguagens e formas de expressão.

Quando temos como foco a Formação de Professores em uma Educação Antirracista, a Pedagogia dos Multiletramentos pode dar uma contribuição valiosa, pois, por meio da Prática Situada (NLG, 1996) pode-se abrir espaço à imersão em experiências autênticas e no uso de discursos que refletem as vivências dos estudantes. Isso permite que os alunos explorem criticamente questões de raça, identidade e desigualdade social.

Outro aspecto fundamental é a Instrução Evidente (NLG, 1996), que sugere a introdução de uma metalinguagem clara para interpretar os diferentes modos de representação presentes nos textos e nas mídias. Essa abordagem auxilia os alunos a serem críticos e conscientes, ajudando-os a identificar e desconstruir representações preconceituosas nos conteúdos midiáticos. Essa capacidade de análise crítica é uma habilidade essencial para combater ideias racistas e desenvolver uma postura ativa contra a discriminação.

O conceito de Enquadramento Crítico (NLG, 1996) é particularmente relevante, pois incentiva os alunos a analisar e questionar contextos sociais, culturais e históricos, promovendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder que sustentam o racismo.

A ideia de Prática Transformada (NLG, 1996) vai além da simples compreensão e análise, propondo que o aprendizado seja aplicado em novos contextos de maneira socialmente relevante e transformadora. Esse conceito inspira os professores a desenvolver práticas pedagógicas que não apenas informem, mas também incentivem os alunos a agir contra as injustiças raciais, participando ativamente na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O artigo do NLG (1996) sugere uma pedagogia voltada para futuros sociais, que prepare os estudantes para uma cidadania diversa e plural, dialogando com as novas formas de cidadania e diversidade. Para os professores em formação, seja ela antirracista ou não, essa abordagem implica desenvolver uma visão de ensino que promova não apenas o conhecimento acadêmico, mas também habilidades de participação crítica e engajada na vida cívica e comunitária, ajudando a reconhecer e a combater as estruturas de desigualdade e racismo.

Ao incorporar os princípios dos multiletramentos propostos pelo NGL (1996), os educadores são encorajados a transcender o letramento tradicional, cultivando nos alunos a habilidade de se engajar criticamente com a variedade de textos e mídias que moldam suas realidades. Essa perspectiva transforma o ensino em uma ferramenta para promover a equidade, a justiça social e combater o racismo em uma sociedade globalmente conectada e diversa.

A proposta do Multiletramento Engajado de Liberali (2022) foi influenciada pelo artigo do New London Group (NLG) (1996) ao explorar e expandir as ideias centrais dos multiletramentos, adaptando-as ao contexto educacional brasileiro e às demandas específicas de uma pedagogia crítica e antirracista. O NLG (1996) propôs que a pedagogia deveria ir além do letramento tradicional, focando na diversidade cultural e nos múltiplos modos de comunicação e expressão que caracterizam a sociedade contemporânea.

Liberali (2022) desenvolveu a proposta do Multiletramento Engajado como uma maneira de não apenas aplicar esses conceitos de multiletramentos, mas de fazê-lo com um foco crítico e transformador. A teoria enfatiza o uso de práticas pedagógicas que envolvem os estudantes de forma ativa, promovendo a imersão em contextos reais e experiências autênticas. E não apenas isso.

Ao traçarmos um comparativo de evolução, a Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvida pelo NLG (1996), surgiu como uma resposta à visão técnica e descontextualizada do letramento, enfatizando sua natureza social e as práticas

diversas que variam conforme o tempo e o espaço. Sendo assim, a proposta do Multiletramento Engajado de Liberali (2022) avança e valoriza a multiplicidade de canais de comunicação e a diversidade cultural, reconhecendo a importância de integrar diferentes modos de significar por meio de recursos semióticos e multimodais. A proposta de um multiculturalismo emancipatório de Liberali (2022) reforça a necessidade de uma educação que acolha e amplie as diferenças culturais, promovendo uma pluralidade de conhecimentos e relações. Ao desafiar as hierarquias de saberes, Liberali (2022) sugere que a Pedagogia dos Multiletramentos deve ser reconceituada para se tornar um Multiletramento Engajado, focado na transformação dos sujeitos e na busca por uma vida em harmonia com a natureza e com os outros.

Liberali (2022) defende que essas abordagens se conectam com a proposta de uma pedagogia libertadora, que valoriza a curiosidade epistemológica e busca superar as limitações da educação tradicional. As práticas pedagógicas, nesse contexto, encorajam a reflexão crítica e a reconstrução constante do conhecimento por meio de quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Além disso, essas práticas ampliam suas possibilidades ao considerar o brincar e as atividades sociais como fundamentais para desenvolver uma maior liberdade de ser, sentir e agir, permitindo aos sujeitos explorar e transformar suas vivências e conhecimentos em diferentes contextos culturais e sociais.

É desta forma que Liberali (2022) defende o Multiletramento Engajado para a prática do bem viver, que é pensar a educação em uma perspectiva libertadora que implica a construção de um estado heterogêneo, intercultural e marcado politicamente. Assim sendo, contribui para a formação de seres humanos em processo de constituição como uma realização social. A autora defende que o Multiletramento Engajado é o real engajamento com a vida e com a sua transformação, contrastando a educação bancária com a pedagogia libertadora.

Em suma, o Multiletramento Engajado desenhado por Liberali (2022) é uma reconceitualização da Pedagogia dos Multiletramentos, concebida pelo New London Group (NGL) em 1996, que surgiu como uma resposta crítica à visão tradicional e técnica do letramento, que tratava as habilidades de leitura e escrita como processos descontextualizados e padronizados.

Sob uma perspectiva politizada e crítica, a proposta do Multiletramento Engajado, inspirada nas ideias de Freire e Vygotsky, enfatiza a importância de conectar a educação à vida cotidiana dos estudantes, promovendo uma imersão

profunda na realidade e fomentando a transformação social. Essa abordagem envolve três ações essenciais: imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social. O objetivo é engajar os alunos não apenas cognitivamente, mas também afetivamente, incentivando-os a refletir sobre suas experiências e a agir para transformar suas realidades, buscando um bem viver coletivo e uma sociedade mais justa e equitativa.

De acordo com Liberali (2022, p. 134):

O foco do Multiletramento Engajado [...] parte de uma demanda por um engajamento profundo com a realidade vivida, da percepção incontestada da necessidade de sua transformação por todos e da importância da educação nesse processo. Então, recuperando as tradições freirianas e vygotskianas, o Multiletramento Engajado pressupõe que a realidade seja o ponto de partida e de chegada de toda forma de trabalho pedagógico.

Ainda de acordo com Liberali (2022), os principais conceitos científicos do Multiletramento Engajado são: Patrimônio vivencial, Engajamento com a transformação, Múltiplas formas de produzir significados, Imersão na realidade, Construção crítica de generalizações e Produção de mudança social.

No artigo de Liberali (2022), são detalhadas as etapas de um projeto formativo retomado pelo programa Digitmed em 2018, cujo tema central era “arquitetar transformações no bairro ou na cidade.” Esse projeto fundamenta-se no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 11 - Cidades e Comunidades Sustentáveis, conforme proposto pela Agenda 2030. O principal objetivo do projeto é estimular o aluno a adotar uma postura ativista e transformadora diante dos problemas sociais. Apresento esse projeto como exemplo de implementação prática do conceito de Multiletramento Engajado.

- Imersão na realidade: No processo de Imersão na Realidade, os participantes discutiram problemas urbanos, criaram pôsteres e infográficos sobre seus bairros e realizaram apresentações artísticas, aprofundando a investigação das necessidades de suas comunidades. O objetivo foi despertar a curiosidade e o desejo de mudança, valorizando as experiências e saberes cotidianos, e utilizando representações multimodais para explorar e expressar sua percepção da realidade.
- Construção crítica de generalizações: o processo envolveu a análise de conceitos como ocupação, invasão, posse e propriedade, a partir da leitura de diferentes definições e depoimentos. Os participantes utilizaram esses conhecimentos para elaborar performances que exploravam questões

complexas relacionadas à habitação, simulando diálogos entre políticos, moradores, ativistas e proprietários. Essas atividades não apenas ampliaram a compreensão conceitual e emocional dos temas, mas também incentivaram reflexões sobre ações e soluções conjuntas, promovendo um engajamento crítico e responsável com a realidade. Por meio dessas performances, os participantes desenvolveram novas formas de pensar e agir, alinhando-se a uma perspectiva de transformação social e decolonial.

- Produção de mudança social: durante o projeto, cada escola refletiu sobre os problemas mais relevantes em seus bairros e propôs soluções concretas para enfrentá-los. Essas propostas foram discutidas e implementadas pelas comunidades escolares em colaboração com os moradores locais, resultando em ações como a limpeza de áreas próximas às escolas. Além disso, os participantes desenvolveram um manifesto sobre habitação, compartilhado em diferentes plataformas, que expressava suas opiniões e propostas. O projeto promoveu um engajamento coletivo na busca por uma vida plena e equitativa, em que cada participante se viu como agente transformador de sua realidade, conectando-se à ideia de bem viver e à transformação mútua de si e do mundo ao seu redor.

No artigo de Liberali (2022), o brincar é abordado como um elemento essencial no contexto educacional, sendo compreendido à luz da perspectiva vygotskiana. Segundo a autora, o brincar é visto como uma performance, em que o sujeito é capaz de transcender a si mesmo, explorando outras formas de ser, agir e pensar. Esse processo permite que o sujeito se relacione de novas maneiras consigo mesmo, com os outros e com o mundo ao seu redor.

O brincar, conforme discutido por Vygotsky (1991), facilita a criação, manipulação e atribuição de novos significados, além de abrir espaço para experiências subjetivas e coletivas simultaneamente. Dessa forma, o sujeito participa de um processo de mudança e transformação constante de si, do outro e do próprio contexto social. O brincar não ocorre de forma isolada; ele envolve reflexões e discussões, servindo como ponto de partida para a construção de práticas educacionais mais amplas e inovadoras.

Segundo Vygotsky (1991), o brincar permite a criação de novos significados e a construção de possibilidades para ser, sentir, agir e viver. Esse processo ocorre

tanto individual quanto coletivamente, possibilitando que o sujeito reconstrua significados a partir de sua perspectiva e do contexto social. No brincar, diferentes saberes cotidianos e científicos se entrelaçam, permitindo ao indivíduo transcender o mundo imediato e explorar formas diversas de participação cultural. A imaginação, assim, expande a liberdade para criar, refletir e transformar-se, tornando o brincar o ponto inicial para múltiplas reflexões e desenvolvimento humano.

No que tange à formação de professores em educação antirracista, os trechos descritos acima, do trabalho desenvolvido por Liberali (2022), podem ser adaptados como um recurso valioso, pois exemplificam uma abordagem prática e reflexiva que promove o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às desigualdades sociais e raciais.

Por fim, para falarmos sobre Atividade Social, primeiramente precisamos entender a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – doravante denominada como TASHC (Vygotsky, 1991; Leontiev, 1972; Engeström, 1999; Liberali, 2009).

"Pensar na forma como a escola contribui para a formação do sujeito como um cidadão com possibilidades plenas de atuação em sociedade, dignidade e autonomia torna-se fundamental na constituição do currículo de todas as áreas" (Liberali; Santiago, 2016, p. 19). De acordo com as autoras, pensar o currículo desta forma faz com que não somente as barreiras entre a escola e a vida sejam atravessadas, mas também que os estudantes estabeleçam relações entre o que aprendem e o que a vida demanda deles.

Atividade social pode ser definida como: "atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes" (Liberali; Santiago, 2016, p. 19).

A TASHC baseia-se no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, de 1845, uma vez que valoriza a atividade prática como uma oportunidade para o desenvolvimento dos aspectos históricos e sociais do ser humano, bem como para seu crescimento individual.

O conceito de atividade na teoria histórico-cultural tem sofrido metamorfoses e é estudado desde 1920.

O conceito de atividade, em Vygotsky (1991) aparece como atividade mediada (mediada por signos e ferramentas), em Leontiev aparece como atividade coletiva, base da consciência humana, e em Engeström aparece como sistema de atividade.

Vygotsky (1991) afirma que a aprendizagem desperta uma série de processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e com seus colegas. Esse processo, mediado pela linguagem e outras ferramentas culturais, permite que o indivíduo avance em sua compreensão e habilidades.

As contribuições de Vygotsky (1991) ajudaram a entender o papel essencial da atividade nas funções psicológicas superiores, no desenvolvimento da linguagem e na formação de conceitos. Ele destacou que a atividade humana é fundamental para o pensamento, sendo mediada pelo esquema estímulo-reação. Vygotsky (2012) também considerou a linguagem como o sistema de relação social mais importante. Vygotsky (2012) argumentou que a transformação da natureza pelo ser humano é o principal fator para o desenvolvimento do pensamento, mais do que a natureza em si. O conceito de atividade na teoria histórico-cultural evoluiu ao longo do tempo e é estudado desde a década de 1920.

Leontiev (1972), por sua vez, discute que os positivistas frequentemente tentam separar o indivíduo da sociedade, vendo-a apenas como um ambiente externo ao qual a pessoa precisa se adaptar para sobreviver, assim como os animais se adaptam ao seu ambiente natural. No entanto, essa visão ignora que, na sociedade, as condições externas também moldam os motivos, objetivos e meios das ações humanas. Ou seja, a sociedade cria a própria atividade humana. Mesmo assim, isso não significa que a atividade individual seja simplesmente um reflexo direto das relações e da cultura da sociedade, pois existem conexões complexas que impedem essa redução simples.

O autor conclui sua obra afirmando que a consciência humana não pode ser vista como algo simples ou estático. Ela não é uma superfície plana que pode ser preenchida com imagens e processos, nem se resume às conexões entre elementos isolados. Pelo contrário, a consciência é definida pelo movimento interno de seus componentes fundamentais, em alinhamento com a dinâmica da atividade humana que molda a vida real do indivíduo na sociedade. Dessa forma, a essência da consciência está intrinsecamente ligada à atividade humana.

Leontiev (1972), desta forma, critica a visão dos positivistas, que enxergam o indivíduo separado da sociedade, como se precisasse apenas se adaptar a ela para sobreviver. Ele argumenta que essa visão ignora o fato de que a sociedade não é apenas um ambiente externo, mas influencia diretamente os motivos, objetivos e meios das ações humanas, moldando nossas atividades. Além disso, Leontiev

destaca que a consciência humana é algo complexo e dinâmico, formada pelas nossas ações e pela maneira como nos relacionamos com o mundo, sendo a atividade humana a essência do nosso pensamento e da nossa compreensão da realidade. Para ele, a consciência, ou o reflexo psíquico, não é preconcebida, mas resulta das relações do sujeito com a realidade material que o cerca, da atividade do sujeito nesse cenário.

A TASHC pode ser entendida melhor a partir da seguinte explicação:

A TASHC é ancorada pelo campo da psicologia soviética de orientação marxista, cujos pilares são edificados pela premissa vygotskiana, segundo a qual a atividade deve servir como princípio explicativo no processo de elaboração histórica da consciência, mediada por instrumentos na interface entre sujeito individual e estrutura social. O viés filosófico espinosano (LIBERALI, 2012; LIBERALI, 2009) valida e reitera a visão monista do aporte vygotskiano, ao explicar que nada, em nenhum momento, pode ser separado de sua relação com o mundo; a unidade é sempre uma forma de realização da totalidade. Ainda, a TASHC possibilita analisar as atividades da vida que se vive (MARX; ENGELS, 1845,46/2006), com vistas à transformação da totalidade. (Liberali, 2012, p. 133)

Em resumo, essa teoria baseia-se em ideias da psicologia que consideram as ações humanas essenciais para entender como pensamos e nos desenvolvemos. Esse desenvolvimento acontece por meio do uso de ferramentas e da interação com a sociedade ao nosso redor. A filosofia que sustenta essa visão reforça que nada pode ser visto de forma isolada; tudo está sempre conectado. Assim, essa perspectiva nos ajuda a analisar as atividades diárias e a pensar em como elas podem transformar a sociedade.

Em resumo, a proposta dos multiletramentos do NLG (1996) propõe uma pedagogia que abrange uma ampla gama de modos de construção de significado, como representações visuais, auditivas e multimodais, para responder às diversidades culturais e às novas formas de comunicação no mundo contemporâneo. Isso está diretamente conectado às ideias de Liberali (2022) com a proposta do Multiletramento Engajado, que expande e adapta esses conceitos ao contexto brasileiro, enfatizando uma pedagogia crítica e transformadora.

O Multiletramento Engajado, influenciado pelo NLG (1999), propõe que a prática pedagógica envolva não apenas a imersão e a compreensão dos textos, mas também uma análise crítica e uma ação transformadora. Dessa forma, as práticas pedagógicas não só formam os alunos a interpretarem criticamente a realidade, mas também a se tornarem agentes transformadores.

As ideias de Paulo Freire (2011) e as de Vygotsky (1991) também são cruciais para essa discussão. A pedagogia de Freire, com seu foco na conscientização crítica e na transformação da realidade, se conecta diretamente à prática transformadora dos multiletramentos. Vygotsky (1991), por sua vez, reforça a importância das interações sociais no desenvolvimento humano, algo que é essencial na construção de uma pedagogia que reconheça e valorize as experiências culturais dos alunos.

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) também se interliga a essa abordagem, pois enfatiza que o desenvolvimento humano e a aprendizagem são mediadas por atividades sociais e culturais. A partir da perspectiva de Vygotsky (1991) e Leontiev (1972), entende-se que a consciência humana é formada pela atividade mediada socialmente, o que reforça a necessidade de uma pedagogia que envolva práticas colaborativas e reflexivas, alinhadas às experiências e ao contexto sociocultural dos estudantes.

Portanto, a interligação entre essas teorias reforça o objeto dessa pesquisa que é a formação de professores em uma educação antirracista, pois trata da importância de práticas pedagógicas que não só reconheçam, mas utilizem as diversidades culturais e os múltiplos modos de comunicação para promover um ensino que desafie e transforme as realidades sociais, combatendo o racismo e promovendo a equidade.

1.6 Educação antirracista e formação de professores

O objetivo dessa pesquisa é o desenvolvimento de uma formação antirracista para professores de inglês, pois acreditamos que uma formação assim é essencial para criar um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Essa pesquisa acontece por meio de uma inquietação pessoal previamente mencionada em que os professores sejam formados para reconhecer e enfrentar práticas discriminatórias, utilizando metodologias que promovam a igualdade e valorizem a diversidade cultural presente nas escolas.

Nas aulas do Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores (FORMEP) na PUC-SP com a Prof. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, tratamos muito sobre a aprendizagem do adulto professor e trazemos esse conhecimento para essa pesquisa, pois Placco e Souza (2006) afirmam que é de extrema importância considerar as especificidades dos aprendizes adultos na elaboração de programas de formação. As autoras enfatizam que a aprendizagem

adulta é um processo contínuo e dinâmico, que deve ser apoiado por práticas pedagógicas reflexivas e colaborativas.

Placco e Souza (2006) oferecem uma análise detalhada sobre os processos de aprendizagem dos professores adultos que é compreender como os professores, enquanto aprendizes adultos, desenvolvem suas habilidades e conhecimentos ao longo de suas carreiras. As autoras enfatizam a importância de considerar as especificidades da aprendizagem adulta, destacando que os educadores trazem consigo uma vasta gama de experiências prévias que influenciam diretamente seus processos de aprendizagem.

Placco e Souza (2006) também exploram os fundamentos teóricos que sustentam a educação de adultos. Elas discutem as diferenças entre a aprendizagem infantil e a adulta, enfatizando que os adultos possuem características específicas que devem ser levadas em consideração na elaboração de programas de formação. Segundo as autoras, a aprendizagem adulta é caracterizada por ser autodirigida, baseada em experiências anteriores e orientada para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Os adultos são motivados a aprender quando percebem a relevância imediata do conteúdo para suas vidas e carreiras. A motivação para aprender é um fator crucial na educação de adultos, segundo Placco e Souza (2006). Diferentemente das crianças, os adultos geralmente buscam a aprendizagem para alcançar objetivos específicos, como melhorar suas competências profissionais ou resolver problemas práticos.

A reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, pois promove a autoavaliação e o crescimento pessoal. Outro ponto abordado por Placco e Souza (2006) é a importância da reflexão crítica no processo de aprendizagem adulta, pois os educadores devem ser incentivados a refletir sobre suas práticas e experiências, o que lhes permite identificar áreas de melhoria e desenvolver estratégias eficazes para superar desafios.

Placco e Souza (2006) também exploram a função da memória na aprendizagem de adultos, destacando que a memória dos educadores é enriquecida por suas experiências passadas, que servem como uma base para a aquisição de novos conhecimentos. As autoras mencionam que a memória desempenha um papel ativo na construção do conhecimento, permitindo aos professores integrar experiências passadas com novos aprendizados.

Ambientes de aprendizagem colaborativos são fundamentais para o desenvolvimento de competências profissionais e para a inovação na prática pedagógica. Além disso, Placco e Souza (2006) abordam a necessidade de criar ambientes de aproximação e aprendizagem. As autoras sugerem que as práticas pedagógicas devem promover a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, valorizando a diversidade de perspectivas entre os educadores.

Figura 1 – Mapa conceitual sobre os aspectos fundamentais da aprendizagem do adulto



Fonte: Placco e Souza (2006, p. 22)

A Figura 1 apresenta um diagrama sobre a Aprendizagem do Adulto Professor, abordando diferentes aspectos e componentes da formação docente. O esquema inclui uma sequência de blocos que representa etapas ou aspectos específicos do desenvolvimento profissional do professor, além de uma estrutura ramificada com conceitos-chave que influenciam esse processo. Na sequência de blocos, encontramos primeiramente a Formação, que representa a base para a construção de conhecimentos e habilidades iniciais. Em seguida, a Aprendizagem do adulto reflete o processo contínuo de aprendizado do professor enquanto adulto, com ênfase em práticas reflexivas e nas experiências prévias. O Formador-Professor destaca o

papel do professor como formador, seja de outros docentes ou de si mesmo, indicando um processo de formação contínua. A Formação identitária refere-se à construção da identidade profissional do professor, fundamental para que ele compreenda seu papel na educação e a maneira como se percebe como educador. Por fim, a Construção coletiva de identidade sugere uma dimensão colaborativa, em que o professor desenvolve sua identidade em interação com outros educadores e no contexto de comunidades de prática.

Na estrutura ramificada, encontramos conceitos que apoiam e influenciam esses processos formativos. Os Saberes da docência referem-se ao conjunto de conhecimentos específicos necessários para o ensino eficaz. A Metacognição indica a capacidade do professor de refletir sobre seu próprio pensamento e aprendizado, uma habilidade essencial para o desenvolvimento contínuo. Subjetividade aponta para a influência de aspectos pessoais, como crenças e emoções, na prática docente e na interação com os alunos. A Memória reflete a importância das experiências anteriores na formação da prática e da identidade do professor. Em conjunto, esses elementos formam um modelo teórico sobre a formação e desenvolvimento do adulto professor, integrando aspectos identitários, cognitivos e colaborativos e sugerindo uma visão complexa da formação docente que transcende a mera aquisição de conhecimentos técnicos, abordando também o crescimento pessoal e o desenvolvimento identitário.

Percorrendo essa mesma direção, a formação antirracista de professores não é apenas um processo de aquisição de conhecimentos, mas uma jornada de transformação pessoal desse aprendiz adulto-professor que já é profissional. Essa formação impacta diretamente a construção de uma educação mais justa e democrática. Começamos essa seção com uma provocação de Munanga (1999, p. 16):

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.

Gomes (1999) argumenta que muitos educadores acreditam que discutir relações raciais não é papel da educação, mas sim de militantes políticos, sociólogos e antropólogos. Esse pensamento revela uma falta de compreensão sobre a formação histórica e cultural do Brasil e implica que a escola não deve abordar temas essenciais

ao desenvolvimento humano. Também sugere que o papel da escola se limita à transmissão de conteúdos, ignorando a conexão desses conteúdos com a realidade social brasileira.

A mesma autora faz provocações acerca deste tema no seguinte trecho:

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? (Gomes, 1999, p. 146-147).

Gomes (1999) ainda defende a Educação Antirracista pelo fato de que compreender conceitos como racismo, discriminação racial e preconceito é fundamental para que educadores identifiquem práticas racistas na escola. Essa discussão deve fazer parte da formação docente, acompanhada de práticas concretas voltadas para a valorização da cultura negra e a eliminação do racismo. Experiências formativas que permitam aos professores vivenciar e desenvolver estratégias de intervenção são essenciais para promover uma mudança de valores. O contato direto com a comunidade negra e grupos culturais é crucial para praticar o respeito na convivência. Abordar valores e identidades é complexo e envolve a autonomia dos professores na luta contra o racismo.

A Educação Antirracista tem a "finalidade primeira no que diz respeito ao direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual" (Gomes, 1999, p. 156-157).

Lírio (2023) menciona que os conhecimentos precisam ser não apenas acessíveis para as pessoas, mas palpáveis, factíveis e significativos, isto é, precisam estar presentes no seu cotidiano, nas suas conversas e, sobretudo, nas suas decisões e ações, as quais podem afetar os seus planos de vida, bem como os dos grupos sociais a que pertencem.

A formação docente é um processo fundamental para garantir a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos professores. Esse processo pode ser dividido em diferentes tipos de formação, cada um com características e objetivos específicos que visam preparar e aprimorar as potencialidades dos educadores ao longo de suas carreiras.

A formação de professores para a educação antirracista é fundamental para a criação de um sistema educacional que promova a equidade e a justiça social, devendo iniciar-se inclusive, como mencionado acima por Munanga (1999), pelos professores. Os professores precisam ser educados para questões antirracistas para que possam transformar o que acontece em sala de aula.

Diversos estudiosos e ativistas têm contribuído significativamente para essa área, com estratégias e metodologias que podem ser adotadas pelos educadores para lidar com o racismo e promover a equidade no ambiente escolar. Essas contribuições incluem a pedagogia crítica, que enfatiza a conscientização e a educação libertadora, além de abordagens que destacam a importância de uma educação que desafie as estruturas de poder e opressão.

hooks (1994) é uma das principais vozes na interseção entre educação, feminismo e antirracismo. Seus trabalhos destacam a importância de uma educação que desafie as estruturas de poder e opressão. hooks (1994) enfatiza a necessidade de uma pedagogia engajada, que seja inclusiva e crítica, e que promova um ambiente de aprendizado que valorize todas as identidades culturais.

Seguindo pelo mesmo caminho, mais especificamente a formação de professores de inglês no Brasil, é muito importante mencionar que, no campo da educação, segundo Melo (2015), quando o ensino de línguas foca apenas no código, temas como raça, gênero e classe social são ignorados ou usados de forma superficial para ensinar estruturas, reforçando estereótipos sem questioná-los. Isso perpetua discursos hegemônicos e desvaloriza identidades não brancas. Segundo Ferreira (2013, *apud* Melo, 2015), alunos negros, ao acessarem materiais didáticos sem reflexão crítica, podem desejar "embranquecimento", pois suas identidades são representadas de forma negativa ou estereotipada, afetando a percepção de suas próprias identidades de maneira prejudicial.

Melo (2015, p. 72-73) defende que:

Na perspectiva performativa de linguagem, ao ensinarmos inglês, estamos agindo na vida social, coconstruindo pessoas e práticas sociais; em sala de aula e pelo ensino do inglês, cristalizamos conceitos de linguagem, de ensinar, de professor/a, de aluno/a, etc.; naturalizamos discursos de raça, gênero sexualidade, classe social, dentre outros. Neste sentido, ao ensinarmos inglês, estamos também fazendo coisas com e para a língua inglesa, mas ela é a coisa que fazemos dela. Refletir, então, sobre a perspectiva performativa da linguagem possibilita-nos repensar, desconstruir e reinventar nossas tarefas de trabalho docente, teorias e o próprio ensino do inglês.

Discutir a questão racial no Brasil é complexo, pois discursos comuns associam raça e cor da pele a direitos e lugares sociais, tratando essas características como determinantes. Segundo Butler (2004 *apud* Melo, 2015), assim como o gênero é patrulhado, a raça também é controlada, mantendo corpos negros em posições vistas como "apropriadas". Esse sistema é velado, mas torna-se evidente em diversas situações. No ensino de inglês, apesar da Lei 10.639 visibilizar histórias negras, esse espaço ainda é limitado, perpetuando a invisibilidade em contextos educacionais de língua.

Melo (2015, p. 77) denuncia o:

[...] despreparo de docentes ao lidar com o sofrimento construído também pela linguagem e que tem sua ação na linguagem. Como mencionado anteriormente, isso pode ocorrer quando minimizamos uma ofensa como chamar o outro de macaco ou de carvão em sala de aula e o docente se posiciona dizendo que somos todos iguais, mas, nas práticas sociais, não somos construídos dessa maneira.

Melo (2015, p. 77) também menciona que:

Partindo do princípio da linguagem como ação, do que fazemos com ela e da concepção de raça como uma construção discursiva, performativa, cultural e histórica, mesmo com atos de fala performativos que valoram positivamente negras/os, ainda encontramos, em livros de didáticos de língua inglesa, imagens de negras/os que contribuem e cristalizam discursos estereotipados dessa raça.

Uma possível solução para isso seria um ensino desencapsulado da BNCC com materiais didáticos diversos, que é o que essa pesquisa propõe.

A educação antirracista nas aulas de inglês é fundamental, de acordo com Melo (2015), porque permite que os alunos reflitam criticamente sobre as questões de poder, identidade e representação que permeiam o uso do idioma em contextos globais. O inglês, como língua franca, é frequentemente associado a culturas que historicamente participaram de processos de colonização e dominação, o que torna imprescindível o questionamento dos estereótipos e das narrativas eurocêntricas que podem ser perpetuadas por meio do ensino tradicional.

Dentro desse contexto, a formação antirracista emerge como um aspecto fundamental para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e combatam as desigualdades raciais presentes na sociedade e, por consequência, no ambiente educacional.

A formação antirracista, portanto, exige uma reorientação das práticas formativas, de modo a incluir discussões sobre raça, identidade e poder nas salas de aula de formação de professores. Ferreira (2017) defende que uma formação

antirracista deve começar com o reconhecimento de que o racismo é uma questão estrutural na sociedade brasileira, e que isso se reflete nas práticas pedagógicas. Segundo a autora, é imprescindível que os futuros professores sejam preparados para identificar e combater as formas sutis e explícitas de racismo que permeiam o cotidiano escolar.

Além das contribuições de Ferreira (2017), autores como Ladson-Billings (1995) e hooks (1994) oferecem perspectivas importantes sobre pedagogias críticas e antirracistas que podem ser usadas na formação de professores de inglês.

Ferreira (2017) sugere que uma das possibilidades seja o desenvolvimento de projetos pedagógicos que integrem a discussão sobre raça e identidade de forma transversal, que aborde essas questões em diferentes disciplinas e contextos.

Outra prática relevante é a criação de espaços de reflexão coletiva, em que os professores em formação possam discutir e compartilhar experiências relacionadas ao racismo e à discriminação no ambiente escolar.

Embora a necessidade de uma formação antirracista seja amplamente reconhecida, um dos principais obstáculos é a resistência institucional, muitas vezes, refletida na falta de apoio para a inclusão de temas relacionados ao racismo e à diversidade no currículo de formação de professores. Ferreira (2017) destaca que a resistência a mudanças no currículo é um reflexo das estruturas de poder que perpetuam a desigualdade racial.

Outro desafio é a preparação insuficiente dos formadores de professores para lidar com questões raciais em suas práticas pedagógicas. Melo (2019) aponta que muitos formadores de professores ainda carecem de uma formação adequada para abordar de forma crítica as questões de raça e identidade em suas aulas, algo que Munanga (1999) apontou no início desta seção.

Apesar desses desafios, existem também inúmeras possibilidades para a construção de uma formação antirracista, o que inclui a ampliação do diálogo entre os formadores de professores e as comunidades negras, a fim de desenvolver práticas pedagógicas que sejam culturalmente relevantes e socialmente justas. Além disso, o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a promoção da equidade racial na educação é um passo fundamental para garantir que a formação antirracista seja uma prioridade em todos os níveis do sistema educacional.

Ao analisarmos os pesquisadores mencionados acima, percebemos que a formação antirracista de professores de inglês é uma necessidade urgente e inadiável

em um país como o Brasil, onde as desigualdades raciais são profundas e persistentes. Ao integrar uma perspectiva antirracista na formação de professores, é possível construir uma educação mais justa e inclusiva, que valorize as identidades culturais dos estudantes e que promova a equidade social.

1.7 Teoria Racial Crítica

A Teoria Racial Crítica, doravante denominada como TRC ou (*Critical Race Theory - CRT*) surgiu, de acordo com Delgado e Stefancic (2000) nos Estados Unidos durante os anos 1970 com o trabalho de Derrick Bell (um africano-americano) e Alan Freeman (um branco) como uma resposta crítica ao fracasso do movimento dos direitos civis em erradicar o racismo institucional e estrutural. Seus principais proponentes buscaram desafiar as narrativas jurídicas e sociais que perpetuam a desigualdade racial e propor uma análise que coloca o racismo no centro das estruturas legais e sociais.

Delgado e Stefancic (2021) defendem que TRC se sustenta a partir de duas premissas básicas: (i) o racismo é a regra e não a exceção; e (ii) a supremacia branca tem como concepção a ideia de que as pessoas brancas são superiores às pessoas não brancas para manutenção de privilégios em âmbitos econômicos, políticos e sociais (Delgado; Stefancic, 2021).

A Teoria Racial Crítica tem sido usada recentemente na educação antirracista e oferece uma lente teórica para analisar como o racismo está enraizado nas estruturas educacionais e como essas estruturas perpetuam a desigualdade racial. Essa teoria desafia as narrativas tradicionais que tratam o racismo como um problema individual e enfatiza, ao contrário, que o racismo é sistêmico e estrutural. Aplicada à educação, essa teoria propõe que currículos, práticas pedagógicas e políticas educacionais sejam repensados para reconhecer e combater as formas de opressão racial; promove uma educação que não só inclua, mas que também valorize e amplifique as vozes e experiências das comunidades racializadas; e visa à transformação social e a justiça racial.

A Teoria Racial Crítica é construída sobre a premissa de que o racismo não é um fenômeno isolado ou excepcional, mas uma característica endêmica da sociedade. Bell (1992), um dos fundadores da TRC, argumenta que o racismo é uma parte inerente do sistema legal e social americano, e sustenta que o progresso racial

é frequentemente ilusório, com avanços aparentes sendo seguidos por períodos de retrocesso, conforme as elites brancas reconfiguram as normas e instituições para manter a supremacia racial.

Outro princípio central da TRC é a ideia de "interseccionalidade", introduzida por Crenshaw (1989), que destaca como diferentes formas de opressão – como raça, gênero, classe e sexualidade – se entrelaçam e produzem experiências únicas de discriminação. Crenshaw (1989) argumenta que as experiências das mulheres negras não podem ser compreendidas apenas a partir das lentes do racismo ou do sexismo, mas sim por meio da intersecção de ambos, que criam dinâmicas específicas de opressão.

Além disso, a TRC desafia as narrativas meritocráticas e a ideia de "neutralidade" do direito, enfatiza que as leis e políticas aparentemente neutras são, na verdade, moldadas por interesses raciais. Delgado (1995) observa que o mito da neutralidade legal serve para mascarar as formas pelas quais o direito é utilizado para perpetuar a desigualdade racial, ao ignorar as diferenças de poder entre os grupos sociais.

Desde sua origem nos círculos jurídicos, a TRC expandiu-se para outras áreas, incluindo a educação, os estudos culturais e as ciências sociais. Na educação, a TRC foi adotada como uma ferramenta para examinar as desigualdades raciais no sistema educacional e para promover práticas pedagógicas que desafiem as narrativas hegemônicas e valorizem as vozes e experiências dos estudantes racializados.

Ladson-Billings (1998) é uma das principais vozes da TRC na educação. A autora argumenta que o racismo está embutido nas estruturas educacionais e influencia tudo, desde a formulação do currículo até as práticas de avaliação. Ladson-Billings (1998) afirma que a TRC oferece uma lente crítica para entender como a educação reproduz as desigualdades raciais, ao mesmo tempo em que propõe alternativas que promovam a justiça social.

Aparecida de Jesus Ferreira (2017), ao trazer a TRC para o contexto brasileiro, enfatiza a importância de reconhecer as especificidades do racismo no Brasil, que se manifesta de formas distintas das observadas nos Estados Unidos. Ferreira (2017) argumenta que a Teoria Racial Crítica, no contexto brasileiro, precisa considerar as particularidades do racismo à brasileira, como a ideologia da mestiçagem e o mito da democracia racial, que mascaram as profundas desigualdades raciais existentes no país. Ferreira (2017) destaca a necessidade de usar os princípios da TRC para

abordar as complexas dinâmicas de raça e poder no Brasil, propondo uma análise crítica que desvele as estruturas racistas que permeiam a sociedade e a educação.

A Teoria Racial Crítica oferece uma possibilidade para analisar e combater as desigualdades raciais no sistema educacional. Uma de suas principais aplicações é na análise crítica do currículo, em que a TRC é utilizada para examinar como os currículos escolares frequentemente refletem uma perspectiva eurocêntrica e marginalizam as histórias e culturas de populações não brancas. Ladson-Billings (1995) observa que o currículo tradicional tende a invisibilizar as contribuições dos povos de cor e a perpetuar uma narrativa que exclui e desvaloriza suas histórias.

Ferreira (2017) reforça essa crítica ao contexto educacional brasileiro, aponta que o currículo escolar brasileiro, ao não abordar as questões raciais, contribui para a perpetuação de estereótipos e para a manutenção de um sistema educacional que não valoriza a diversidade racial e cultural do país. A autora propõe a inclusão de uma pedagogia crítica que valorize as identidades e as culturas dos estudantes negros e indígenas com o uso da TRC como uma ferramenta para transformar as práticas educacionais e promover a equidade racial, corroborando assim as leis já existentes no país e que serão mencionadas logo mais à frente nesta pesquisa

Além disso, a TRC tem sido aplicada para explorar as disparidades raciais em termos de acesso à educação, à qualidade do ensino e aos resultados educacionais. Estudos têm mostrado que estudantes de cor, especialmente negros e latinos, são desproporcionalmente representados em programas de educação especial, menos propensos a serem recomendados para programas avançados e mais suscetíveis a serem disciplinados de forma severa. A TRC fornece um quadro teórico para entender essas disparidades como reflexo do racismo estrutural, e não como resultado de déficits individuais.

A TRC também é utilizada para promover práticas pedagógicas antirracistas, que buscam envolver os estudantes em uma educação crítica e emancipadora e inclui a criação de espaços pedagógicos em que as vozes e experiências dos estudantes racializados sejam centralizadas, e em que o currículo seja reestruturado para refletir a diversidade cultural e histórica dos estudantes.

Em suma, a Teoria Racial Crítica oferece uma lente crítica indispensável para compreender e confrontar o racismo estrutural e institucional que permeia a sociedade e, em particular, o sistema educacional. Ao colocar o racismo no centro da análise e ao desafiar as narrativas dominantes sobre meritocracia e neutralidade, a TRC

promove uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder que sustentam as desigualdades raciais.

A contribuição de diversos autores é crucial para a adaptação da TRC ao contexto brasileiro, em que o racismo assume formas específicas que requerem uma análise particularizada. Ferreira (2017) argumenta que o uso da TRC no Brasil significa confrontar diretamente o mito da democracia racial e questionar as narrativas que invisibilizam as desigualdades raciais. Para que a Teoria Racial Crítica possa cumprir seu potencial transformador, é necessário um compromisso contínuo com a educação crítica, a formação de professores e a reestruturação dos currículos escolares, de modo a promover uma educação que valorize a diversidade e combata as desigualdades raciais.

Ladson-Billings em uma entrevista a Gandin, Diniz-Pereira e Hipólito (2002), fala sobre os vértices de desempenho escolar, potencialidade cultural e consciência sociopolítica no uso da TRC na educação. A pesquisadora, no campo da potencialidade cultural, menciona que:

Com este conceito quero me referir à capacidade das crianças entenderem quem elas são, de onde vêm e porque estas coisas são importantes para ajudá-las na aprendizagem. E isto nada tem a ver com um professor que diz: “Tudo bem, vamos afixar pôsteres de Michael Jordan ou vamos escutar músicas do Ricky Martin”. Esta é uma abordagem muito superficial – um dos meus alunos chamava isso de ‘rapinagem cultural’: “Vou pegar só um pouquinho de tuas coisas e colocar aqui”. Isto, na verdade, não serve para nada. Ou, pior, no caso das crianças negras, traz um perigo muito grande que é tornar a cultura dos rapazes negros em uma mercadoria incrível. Não há lugar neste mundo, praticamente, em que não se escute música *rap*. Não há lugar, praticamente, em que não vemos roupas e posturas da cultura dos rapazes negros. Está nos filmes, nos vídeos. Entretanto, isto não é exatamente cultura negra, é cultura jovem; todo grupo de jovens cria sua própria cultura. O que as crianças afro-americanas não sabem – e o que a pedagogia culturalmente relevante busca ajudá-las a entender – é que parte central da sua cultura é a luta pela educação. Os afro-americanos lutaram e alguns morreram para obter educação. É uma cultura que não se opôs a educação, mas que insistiu na necessidade de conquistá-la. É uma cultura de pessoas que, mesmo com leis que as proibiam de aprender a ler, insistiam nesta busca. (Gandin; Diniz-Pereira; Hipólito, 2002, p. 282).

Na mesma entrevista, a pesquisadora exemplifica de uma forma didática e brilhante o uso da TRC no campo da consciência sociopolítica:

[...] é aqui que a influência de Freire aparece. A noção de consciência sociopolítica nos ajuda a entender que se temos apenas crianças e adolescentes inteligentes e culturalmente seguras, então temos apenas um grupo de indivíduos que pensam ‘sou inteligente, sou legal’ e não sei porque vocês não são. Eles acham que chegaram aí sozinhos. A consciência sociopolítica serve para fazer com que eles entendam que os estudos que fazem na escola e o que aprendem aí têm um objetivo social maior. Este aprendizado deveria estender-se além da sala de aula, deveria prepará-los para perguntar: “Por que existem esses padrões de desempenho escolar?”,

“Por que crianças que falam uma linguagem diferente parecem nunca ter acesso às classes avançadas de matemática?”, “Por que tantas crianças e adolescentes de cor abandonam a escola?”. Este é o tipo de perguntas que a consciência sociopolítica ajuda a fazer. Ela ajuda as crianças e adolescentes a olharem não apenas para o seu próprio desempenho escolar. Numa sociedade que glorifica o desempenho individual, isto é absolutamente necessário. Eu vi professores trabalharem problemas sociais com crianças bastante jovens com bastante sucesso. No meu novo livro, eu trago o exemplo de uma professora que fez um trabalho com os seus alunos e os fez perceber que o restaurante Pizza Hut é parte do grupo empresarial da Pepsi-Cola e que a Pepsi-Cola apoiou a opressão no Tibete e em Burma. As crianças não sabiam onde era Burma. Também não entendiam exatamente o que era opressão. Mas o que ela fez eles entenderem é que quando um grupo faz algo ruim para muitas pessoas e ao mesmo tempo lhe oferece algo que diz ser muito bom, será que o que estão lhe oferecendo é tão bom assim? As crianças, neste caso, poderão começar a se dar conta: “Não, na verdade isso não é tão bom”. Eles gostam da pizza do Pizza Hut. É o tipo de comida que as crianças adoram. Como a gente lida com isso? Estas crianças acabaram colocando cartazes por toda a escola pedindo para que os outros alunos boicotassem a pizza do Pizza Hut e tentaram fazer com que a escola contratasse outra empresa de pizza. Em outras palavras, as crianças passaram a pensar: “Isto é um assunto mais importante que o meu gosto. Adoraria comer um pedaço de pizza do Pizza Hut, mas tenho que ver o problema que é maior do que a minha vontade individual”. Este é o tipo de trabalho que professoras como esta estão conseguindo fazer. Penso que aqui há uma relação com o trabalho de Paulo Freire. Creio que este tipo de engajamento com temas que vão além do individual é libertador: “Não posso pensar só em mim. (Gandin; Diniz-Pereira; Hipólito, 2002, p.283)

Esse capítulo sobre TRC pode contribuir significativamente para a formação antirracista de professores de inglês ao fornecer uma compreensão crítica sobre o racismo estrutural e as formas como ele se manifesta nas práticas educacionais. A TRC coloca o racismo no centro das discussões sobre estruturas sociais e educacionais, desafiando a visão de que ele é um problema isolado ou individual. Isso permite que os professores de inglês, ao entenderem essa teoria, reflitam sobre como suas práticas pedagógicas e currículos podem perpetuar desigualdades raciais. Ao reconhecerem que o racismo é uma característica sistêmica e que currículos tradicionais tendem a marginalizar vozes de estudantes racializados, os professores são incentivados a repensar suas abordagens, criando um ambiente educacional mais inclusivo e que valorize as experiências culturais diversas. Além disso, a noção de interseccionalidade, um dos princípios da TRC, convida os professores a levar em conta as múltiplas identidades de seus alunos, promovendo um ensino que não só reconheça a diversidade, mas que a incorpore ativamente em suas práticas.

Outro ponto crucial é a crítica da TRC às narrativas meritocráticas e à neutralidade nas políticas educacionais, conceitos que podem ser refletidos nas salas de aula de inglês. A formação dos professores de inglês precisa incluir a conscientização sobre as barreiras estruturais que muitos alunos enfrentam,

especialmente aqueles de grupos racializados, e como isso afeta seu desempenho e acesso a oportunidades. A TRC propõe, ainda, que o ensino de língua vá além da potencialidade linguística e se conecte à formação de uma consciência sociopolítica, incentivando os alunos a refletirem criticamente sobre questões de injustiça e racismo na sociedade. Assim, a educação não se limita ao ensino de estruturas gramaticais, mas se transforma em um espaço para o desenvolvimento de cidadãos críticos, preparados para questionar as desigualdades que encontram no mundo. Para que isso ocorra, é fundamental que os professores passem por um processo de formação contínua, em que desenvolvam uma postura crítica e estejam dispostos a transformar suas práticas pedagógicas de modo a promover a equidade racial.

1.8 Letramento racial crítico na Educação

O objetivo do letramento racial crítico é mostrar e trazer uma reflexão, proporcionalmente, sobre o número de livros de literatura infantil com protagonistas negros ou negras, o número de professores e professoras que tivemos durante o nosso período escolar, os livros escritos por autores ou autoras negros, atendimento médico por médicos ou médicas negras na mesma proporção que foi atendido por médicos brancos ou brancas. Todos esses questionamentos são para refletir sobre a presença das pessoas negras nas nossas vidas. De acordo com Ferreira (2023), todas essas perguntas nos fazem pensar e refletir sobre o lugar das pessoas negras na sociedade brasileira e isso é o que significa o letramento racial crítico: perguntas que nos levam a pensar sobre a presença do negro em nossas vidas.

Ainda de acordo com Ferreira (2023), o letramento racial crítico se dá da seguinte forma: a pergunta sobre termos tido ou não professores e professoras negras nos evidencia os corpos negros como intelectualizados e profissionalizados. Isso mostra às pessoas brancas que as pessoas negras podem ser intelectualizadas e estar em espaços de poder. De acordo com a autora, fazer essas perguntas é o início do letramento racial crítico.

Uma justificativa para esses questionamentos seria que, de acordo com o IBGE (Sá; Santos; Silva, 2022), a população preta ou parda no Brasil é de 55,4% da população. Os dados do Censo Demográfico de 2022 (Sá; Santos; Silva, 2022) revelam que a população brasileira está se tornando mais negra, com crescimento das populações preta e parda e diminuição da população branca em relação ao Censo

de 2010. Todos os estados, exceto Roraima, apresentaram aumento da participação da população negra, destacando Santa Catarina, que passou de 15,30% para 23,30%. A participação negra na população total aumenta do Sul para o Norte do país. Especialistas apontam que essa mudança reflete um reconhecimento crescente da identidade étnico-racial entre afrodescendentes, impulsionado por um debate mais intenso sobre racismo e desigualdades raciais e pela maior visibilidade de manifestações culturais que abordam essas questões.

De acordo com Ferreira (2023), é necessário diferenciar: letramento, letramento racial e letramento racial crítico (Quadro 3).

Quadro 3 – Diferenças entre letramento, letramento racial e letramento racial crítico

Letramento	"As práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade", ou seja, as formas de leitura e escrita estão associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos e comportamento de papéis a desempenhar" (Street; Bagno, 2006, p. 466)
Letramento Crítico	"É entendido como uma ferramenta para entender o contexto social em que o aluno se insere", de acordo com Pennycook (2001, p. 78). Este letramento traz a compreensão de como o letramento está com o poder, diferença e desigualdade com apoio das reflexões de Paulo Freire (2011).
Letramento Racial Crítico	Termo cunhado por Aparecida de Jesus Ferreira durante seu pós-doutorado, pois sentiu a necessidade de que as questões raciais fossem associadas à teoria racial crítica, educação linguística crítica. O letramento racial crítico considera as questões de raça, interseccionada com gênero e classe social nas narrativas.

Fonte: Organizado pelo autor (2024) a partir de Ferreira (2023)

Ainda sobre Letramento Racial Crítico, Ferreira (2015, p. 138) nos diz que:

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. [...] e como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade.

O letramento racial crítico é um conceito emergente que visa promover uma compreensão aprofundada das dinâmicas raciais e suas implicações na sociedade, especialmente no contexto educacional. Baseado em abordagens críticas do

letramento, esse conceito pretende que indivíduos reconheçam, questionem e desafiem as estruturas de poder que perpetuam o racismo. Ao envolver os estudantes em discussões sobre raça e racismo de maneira crítica e reflexiva, o letramento racial crítico visa conscientizar os indivíduos a agir contra as desigualdades raciais, sejam eles pessoas brancas ou pretas, de acordo com Ferreira (2023).

A educação desempenha um papel central na promoção do letramento racial crítico. Nas salas de aula, professores e educadores têm a responsabilidade de criar um ambiente em que as questões raciais possam ser discutidas abertamente e de maneira crítica.

Para avançar, é essencial que as instituições educacionais adotem uma abordagem holística que inclua tanto a formação de educadores quanto a reformulação dos currículos escolares. Ladson-Billings (1998) propõe que as escolas devam se comprometer com a criação de ambientes que valorizem a diversidade racial e promovam a justiça social e preparem os alunos para serem cidadãos críticos e engajados.

Em suma, Ferreira (2023) explora o conceito de letramento racial crítico como uma prática pedagógica fundamental para educadores. Ela destaca a importância de compreender e desconstruir o racismo em contextos sociais e educacionais diários. A autora também discute a interseccionalidade entre raça, gênero e classe, e a necessidade de os professores refletirem e agirem para promover uma sociedade mais justa.

De acordo com Ferreira (2023), apesar de termos uma população majoritariamente preta e parda, muito pouco se fala sobre questões raciais no contexto brasileiro. Falar sobre letramento racial crítico é essencial em diversos momentos e situações nas nossas vidas, sejam eles contextos familiares, contextos escolares e universitários, seja nas relações de trabalho e relações em que dialogamos com pessoas diversas, pois isso nos faz pensar o que significa ser negro, branco, indígena, amarelo no contexto brasileiro.

Ferreira (2023) extrapola a sua pesquisa na conceituação de letramento racial crítico e discorre sobre pessoas brancas, enfatiza que é essencial que reconheçam seus privilégios e se comprometam ativamente em transformar estruturas raciais desiguais.

A conceituação do letramento racial crítico, conforme elaborada por Aparecida de Jesus Ferreira, contribui significativamente para a formação antirracista de

professores de inglês, pois desafia os educadores a refletirem criticamente sobre as dinâmicas raciais presentes em suas práticas pedagógicas e curriculares. Ao integrar a teoria racial crítica com a educação linguística, essa abordagem permite que professores questionem e desconstruam desigualdades raciais, promovendo um ambiente de ensino mais inclusivo. Além disso, ao formar professores para reconhecerem seus próprios privilégios e a diversidade de experiências dos alunos, essa formação encoraja uma prática pedagógica que valoriza a justiça social e a equidade, elementos fundamentais para um ensino de inglês que se alinha aos princípios antirracistas.

Os professores de língua inglesa podem se beneficiar significativamente da teoria do letramento racial crítico ao criar um ambiente de aprendizagem que promove discussões abertas sobre questões raciais. Essa abordagem permite que os educadores valorizem as experiências de vida dos alunos, especialmente daqueles que pertencem a grupos racializados, integrando materiais e textos que refletem uma diversidade cultural. Além disso, a prática pedagógica se torna mais inclusiva e sensível às dinâmicas raciais, incentivando uma reflexão crítica sobre como as identidades dos professores influenciam sua forma de ensinar.

A formação contínua em letramento racial crítico também forma os educadores para reconhecerem seus próprios privilégios e a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades escolares. Essa prática não apenas enriquece o ensino da língua inglesa, mas também promove a justiça social, preparando os alunos para serem cidadãos críticos e engajados.

Ao integrar temas de diversidade, equidade e justiça social em suas aulas, os professores não apenas ensinam uma língua, mas também desenvolvem a capacidade dos alunos de compreender e questionar as desigualdades raciais presentes em suas vidas e na sociedade.

1.9 Racismo como sofrimento ético-político

O racismo, além de ser uma forma de discriminação e opressão, é uma fonte de sofrimento ético-político para aqueles que o vivenciam. Esse sofrimento vai além das consequências imediatas de exclusão e violência e engloba uma dimensão mais profunda que afeta a identidade, a autoestima e o pertencimento social dos indivíduos racializados.

O conceito de sofrimento ético-político refere-se ao sofrimento que não é apenas individual ou psicológico, mas que está enraizado em estruturas sociais de opressão, como o racismo. Segundo Fanon (2008), o racismo é uma das formas mais devastadoras de violência simbólica, que desumaniza os sujeitos negros e os posiciona como "outros" dentro da estrutura social. Esse processo de desumanização não apenas afeta o bem-estar emocional e mental dos indivíduos, mas também implica uma profunda crise ética e política, na medida em que nega a humanidade e os direitos básicos de grandes parcelas da população.

O racismo, ao ser internalizado, pode causar profundas feridas na subjetividade dos indivíduos. Fanon (2008) descreve esse processo em termos psicanalíticos e argumenta que a experiência de ser constantemente percebido como inferior gera um conflito interno que pode levar à alienação e à autonegação. O autor observa que o negro vive em um estado de tensão constante, entre a consciência de sua própria humanidade e a negação dessa humanidade por parte da sociedade branca.

De acordo com Sawaia (2001), o sofrimento ético-político refere-se às emoções como componentes fundamentais do pensamento e da ação, tanto individual quanto coletiva. Esse tipo de sofrimento se manifesta quando as injustiças sociais, como a exclusão e a opressão, transformam a dor em sofrimento, refletindo as desigualdades presentes na sociedade. Esse conceito reconhece que as emoções, longe de serem apenas biológicas ou culturais, estão intrinsecamente ligadas às relações de poder e dominação. Ao considerar a emoção como parte do processo histórico e social, o sofrimento ético-político evidencia a necessidade de repensar as estruturas sociais e políticas que perpetuam a marginalização, propondo uma resposta coletiva para a superação dessas desigualdades.

A autora conceitua que:

O sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto (Sawaia, 2001, p. 104).

Sawaia (2001) defende que a afetividade, historicamente subvalorizada e frequentemente percebida como um empecilho à aprendizagem ou como um fenômeno incontrollável, pode, quando analisada de forma positiva, desestabilizar os paradigmas tradicionais da análise psicossocial da exclusão. Ao inseri-la no centro

das reflexões sobre desigualdade, questiona-se a suposta neutralidade científica e abre-se espaço para uma compreensão mais complexa da exclusão social, que inclui aspectos emocionais e subjetivos do sujeito. Essa abordagem permite recuperar o indivíduo nas análises políticas e econômicas, reconhecendo o sofrimento como uma vivência concreta das estruturas sociais opressivas. Dessa forma, a afetividade emerge como uma dimensão crucial para a compreensão das relações de poder e desigualdade em contextos históricos específicos.

Sawaia (2001) adota a reflexão sobre a exclusão a partir da afetividade mencionada acima, qualificando-a como "ético-política" para marcar um enfoque epistemológico e ontológico. Essa abordagem busca superar as perspectivas tradicionais que consideram a afetividade de forma negativa ou como um fenômeno meramente biológico. Em vez disso, a autora propõe uma visão positiva, na qual a emoção é constitutiva do pensamento e da ação, tanto individuais quanto coletivos, moldada por manifestações históricas. Assim, ao incorporar as emoções na análise ético-política, questiona a neutralidade científica e integra a subjetividade e o corpo nas análises econômicas e sociais.

Sawaia (2001) exemplifica a questão da afetividade quando menciona que corpo é matéria biológica, emocional e social, tanto que sua morte não é só biológica, falência dos órgãos, mas social e ética. Morre-se de vergonha, o que significa morrer por decreto da comunidade.

A dor é um aspecto inevitável da vida humana, que surge das interações do corpo com outros corpos e reflete a capacidade de sentir. O sofrimento, por sua vez, é a dor mediada por injustiças sociais, como a fome e a opressão. Nem todos sentem o sofrimento como dor, sendo este experimentado principalmente por aqueles que vivenciam a exclusão ou por "seres humanos genéricos", que se solidarizam com a causa da humanidade (Heller, 1979).

Sawaia (2001) ainda argumenta que Vygotsky contribuiu para a escolha do conceito de sofrimento ético-político como análise da exclusão, buscando uma unidade que integrasse as manifestações psicológicas. Para Vygotsky (1991), o "significado" é essa unidade, conectando funções psicológicas, corpo e sociedade. O significado organiza o desenvolvimento da consciência, refletindo a dimensão histórica e social do ser humano. Emoção e sentimento, segundo Vygotsky (1991), surgem das interações sociais e cotidianas, sendo mediados por relações intersubjetivas que motivam a ação e o pensamento.

Em síntese, Sawaia (2001) defende que o sofrimento ético-político se refere às afecções do corpo e da alma que mutilam a vida, manifestando-se nas interações sociais, determinadas pela organização social. Esse sofrimento reflete a vivência cotidiana das desigualdades, especialmente a dor de ser tratado como inferior e sem valor. Esse sofrimento revela a dimensão ética das relações sociais e da exclusão, em que a maioria é privada de acessar a produção material, cultural e social. Em contraste, a felicidade pública transcende o prazer imediato, sendo vivida quando há emancipação coletiva e não apenas satisfação individual momentânea. A pesquisadora traz um exemplo:

Para esclarecer a distinção do sofrimento e felicidade de dor e sofrimento, tomemos como exemplo as emoções vivenciadas por participantes de movimentos sociais. Todos sentem alegria e prazer com a conquista das reivindicações, mas nem todos sentem a felicidade pública. Esta é experienciada apenas pelos que sentem a vitória como conquista da cidadania e da emancipação de si e do outro, e não apenas de bens materiais circunscritos. A felicidade ético-política é sentida quando se ultrapassa a prática do individualismo e do corporativismo para abrir-se à humanidade. (Sawaia, 2001, p. 105)

Sawaia (2001), ao discorrer sobre a dialética da exclusão/inclusão, menciona que as reflexões de Foucault servem de base teórica para entender a exclusão como um processo dialético de inclusão, visto como disciplinarização e controle social dos excluídos para manter a ordem e a desigualdade. Complementando essa visão, a perspectiva marxista destaca o papel da miséria e da servidão na sustentação do capitalismo, em que a inclusão do trabalhador ocorre por meio de sua alienação. A exclusão, nesse contexto, é parte de estratégias históricas que perpetuam desigualdade, como a mercantilização e a concentração de riquezas, expressas por segregação, miséria e violência legitimada. Isso explica decisões políticas que priorizam interesses financeiros em detrimento da população.

Segundo Sawaia (2001), é proposto substituir os conceitos de "conscientização" e "educação popular" pelo de "potência de ação" devido à racionalidade excessiva e à normatização associadas aos primeiros. A "potência de ação" implica atuar de forma integrada, conectando ação, significado e emoção, tanto em níveis individuais quanto coletivos, destacando o papel positivo das emoções na educação e no pensamento racional. A potência de ação, influenciada pela filosofia de Espinosa, critica a racionalidade contida na conscientização e na educação, mas preserva o rigor e o planejamento, ao mesmo tempo que une corpo e mente.

Os moradores de rua demonstram empiricamente a tese de que o desejo e a ética não estão atrelados às necessidades da espécie. Não lhes interessam

qualquer sobrevivência, mas uma específica, com reconhecimento e dignidade. Mesmo na miséria, eles não estão reduzidos às necessidades biológicas, indicando que não há um patamar em que o homem é animal. O sofrimento deles revela o processo de exclusão afetando o corpo e a alma, com muito sofrimento, sendo o maior deles o descrédito social, que os atormenta mais que a fome. O brado angustiante do "eu quero ser gente" perpassa o subtexto de todos os discursos. E ele não é apenas o desejo de igualar-se, mas de distinguir-se e ser reconhecido. (Sawaia, 2001, p. 114-115)

Em suma, Sawaia (2001) defende que o enfrentamento da exclusão social deve combinar uma estratégia material e jurídica, de responsabilidade do poder público, com uma abordagem afetiva e intersubjetiva, que depende da sociedade. Essa integração humaniza as políticas públicas, permitindo que respondam tanto às necessidades físicas quanto emocionais.

A reflexão de Sawaia (2001) sobre a dialética da exclusão/inclusão pode ser fundamental na formação antirracista de professores de inglês ao fornecer uma compreensão profunda das dinâmicas sociais que perpetuam desigualdades raciais. A ideia de que a exclusão é um processo dialético permite aos educadores reconhecerem como práticas pedagógicas e políticas públicas podem marginalizar certos grupos. Além disso, a proposta de "potência de ação" enfatiza a importância de integrar emoção e significado na aprendizagem, promovendo um ambiente inclusivo que valoriza as experiências vividas dos alunos. Isso pode fortalecer a identidade e a dignidade dos estudantes, tornando o aprendizado de inglês um espaço de reconhecimento e respeito.

A perspectiva marxista sobre a alienação e a crítica ao individualismo na conscientização também são cruciais para essa formação. Ao compreender que a alienação pode se manifestar em contextos educacionais, os professores podem trabalhar para construir currículos que celebrem a diversidade cultural e racial.

A ênfase de Sawaia (2001) na dignidade e no reconhecimento pode inspirar práticas pedagógicas que promovam a solidariedade e o respeito nas salas de aula, incentivando a ação coletiva contra a desigualdade. Assim, ao integrar esses princípios, a formação de professores pode não apenas ensinar a língua, mas também fomentar uma consciência crítica em relação às questões sociais, contribuindo para uma educação mais justa e inclusiva.

Sawaia (2001) traz uma perspectiva essencial ao enfatizar o papel da afetividade e das emoções nas relações de poder e dominação. Em um contexto educacional, isso sugere que os professores devem considerar a dimensão emocional

do racismo e sua ligação com as desigualdades sociais, utilizando essa compreensão para criar ambientes mais inclusivos e empáticos. A afetividade é apresentada não como um empecilho, mas como um componente que pode desestabilizar a exclusão e ampliar a reflexão sobre as relações sociais.

1.10 Leis antirracistas na Educação no Brasil

O Brasil possui leis e políticas públicas que visam combater o racismo e promover a igualdade racial no sistema educacional. Essas medidas são essenciais para garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua cor ou origem étnica.

As leis antirracistas na educação visam à construção de uma sociedade mais justa. Elas estabelecem diretrizes importantes para a inclusão de conteúdos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e indígena, para a promoção do respeito à diversidade e no combate do racismo. No entanto, a implementação dessas leis requer um compromisso contínuo e ações concretas de todos os atores envolvidos no processo educativo.

No entanto, Munanga (1999) menciona que não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No mesmo texto, defende que "a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados" (Munanga, 1999, p. 17).

1.10.1 Lei 10.639/2003

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é alterada para incluir os artigos 26-A, 79-A e 79-B. O artigo 26-A estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto particulares.

O parágrafo 1º define que o conteúdo programático deve abordar a História da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a contribuição do povo

negro na formação da sociedade nacional, incluindo aspectos sociais, econômicos e políticos.

O parágrafo 2º determina que os conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira sejam integrados a todo o currículo escolar, com ênfase nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras.

1.10.2 Lei 11.645/2008

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

O parágrafo 1º estabelece que o conteúdo programático deve incluir aspectos da formação da população brasileira relacionados a esses grupos étnicos, como a história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, além das culturas negra e indígena e suas contribuições sociais, econômicas e políticas à história do país.

O parágrafo 2º determina que esses conteúdos sejam integrados a todo o currículo escolar, com ênfase em educação artística, literatura e história brasileiras.

1.10.3 Lei 12.288/2010: O Estatuto da Igualdade Racial

A Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, com o objetivo de garantir à população negra igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos e combate à discriminação e intolerância étnica. O parágrafo único define conceitos importantes, como discriminação racial, desigualdade racial, desigualdade de gênero e raça, população negra, políticas públicas e ações afirmativas.

O artigo 2º destaca que é dever do Estado e da sociedade assegurar a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, independentemente da etnia ou cor da pele, promovendo sua participação nas esferas política, econômica, educacional e cultural.

O artigo 3º estabelece que o Estatuto adota como diretriz a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial e a valorização da igualdade étnica. O artigo 4º menciona que a participação da população negra será promovida por meio de políticas públicas, ações afirmativas e modificações nas estruturas institucionais para enfrentar as desigualdades.

O artigo 5º cria o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) para alcançar os objetivos da Lei. Os programas de ação afirmativa visam reparar distorções e desigualdades sociais e práticas discriminatórias na formação social do país.

1.10.4 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), visa orientar a aplicação das diretrizes voltadas para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Suas principais ações incluem a formação de professores, a produção e a distribuição de materiais didáticos, além do incentivo a pesquisas sobre o tema. O plano busca garantir a efetividade da Lei 10.639/03, integrando essas questões de forma transversal ao currículo escolar e promovendo práticas pedagógicas críticas. Apesar de sua importância para a educação antirracista, enfrenta desafios como resistência institucional e falta de recursos para sua implementação.

Entre os principais objetivos do plano está a promoção de uma educação antirracista para desconstruir estereótipos e preconceitos racialmente motivados. O plano foi desenvolvido a partir do entendimento de que a simples criação de leis, como a Lei 10.639/03, não é suficiente para garantir mudanças significativas no campo educacional.

Em suma, as três leis — Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008 e o Estatuto da Igualdade Racial — junto com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais contribuem significativamente para a formação de professores em educação antirracista, ao estabelecer diretrizes que valorizam a diversidade cultural e combatem o racismo no ambiente escolar. A Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 são fundamentais para a inclusão dos estudos da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar, promovendo a reflexão sobre a importância desses grupos na formação da sociedade brasileira. Essas leis incentivam os professores a desenvolver práticas pedagógicas que não apenas incluam esses conteúdos, mas que também

abordem as questões de identidade e pertencimento dos alunos, criando uma educação que se conecte diretamente com suas vivências e realidades.

O Estatuto da Igualdade Racial e o Plano Nacional reforçam esse compromisso ao estabelecer a educação como uma ferramenta essencial para promover a igualdade racial. Eles oferecem uma estrutura para ações afirmativas e incentivam a formação continuada de professores, a criação de materiais didáticos adequados e a incorporação de práticas pedagógicas críticas e reflexivas. Esses instrumentos legais reconhecem a necessidade de desconstruir estereótipos e combater preconceitos raciais, formando cidadãos críticos e conscientes da diversidade cultural e das desigualdades existentes. Ao estimular a inclusão das relações étnico-raciais de forma transversal nos currículos escolares, esses marcos legais e planos contribuem para uma formação docente mais sensível e preparada para enfrentar os desafios do racismo e para promover uma sociedade mais justa e igualitária.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Neste capítulo, será feita uma breve descrição da abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa e o percurso realizado para a realização da proposta de formação antirracista para professores de inglês.

2.1 Pesquisa crítica de colaboração (PCCol)

Para a realização da proposta de formação, usou-se a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), baseada nos fundamentos teóricos de Liberali e Magalhães (2009), que tem como objetivo analisar e promover uma reflexão crítica e colaborativa sobre as práticas educativas nos ambientes escolares. Essencialmente, essa abordagem concentra-se em metodologias que utilizam uma variedade de recursos, incluindo tecnologias, e promovem a troca de papéis, permitindo que os participantes questionem diferentes perspectivas e maneiras de ser, agir e pensar sobre o mundo.

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) visa criar um diálogo produtivo entre teoria e prática, ressaltando o papel ativo dos educadores e das escolas na educação (Magalhães, 2012). Fundamentada nas ideias de Vygotsky (1991) e seus seguidores, essa metodologia enfatiza a importância da linguagem nas relações humanas e adota uma abordagem dialógica, promovendo a colaboração entre os participantes para gerar conhecimento crítico sobre as práticas escolares.

Um aspecto central da PCCol é seu reconhecimento da educação como um ato político capaz de transformar a realidade social. Magalhães (2012) argumenta que educadores devem ser organizadores do ambiente social, atuando como agentes de mudança que promovem cidadania crítica. As pesquisas que seguem essa metodologia não são meramente observacionais; buscam intervir nos contextos educacionais para promover mudanças significativas, alinhadas com justiça, empoderamento e cidadania crítica.

Durante o processo da pesquisa e o desenvolvimento da formação antirracista de professores, devido ao contexto profissional do pesquisador, não houve a possibilidade de aplicação da formação docente desenvolvida. Nesse caso, é importante ressaltar que essa pesquisa está em consonância com a abordagem da PCCol, porém é fundamentada na **INTENÇÃO COLABORATIVA**, em que o

pesquisador propõe que os estudos realizados durante a pesquisa da fundamentação teórica possam subsidiar e compor uma futura formação antirracista para professores de língua inglesa.

Esse elemento formativo representa uma manifestação concreta da "intenção colaborativa" que caracteriza a PCCol, transcendendo a análise teórica e possibilitando uma transformação educacional tangível. Nesse contexto, os educadores em formação antirracista terão a chance de refletir coletivamente sobre os resultados da pesquisa, desenvolver novas metodologias de ensino com base nos modelos apresentados e debater estratégias para uma implementação eficaz da educação antirracista em suas realidades educacionais no ensino de língua inglesa. Assim, a pesquisa não só proporciona uma avaliação crítica das práticas vigentes, mas a possibilidade de desencapsular o currículo e estabelecer um caminho para uma aplicação prática e duradoura, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais saudável e que promova o bem-estar integral dos alunos e o combate ao racismo.

Proporcionar essas experiências formativas pode levar os indivíduos a superar suas limitações imediatas, promovendo um desenvolvimento crítico, reflexivo e autoconsciente. Essa abordagem estabelece o conceito de agência, que se refere ao impulso intencional que motiva os indivíduos a agir em relação a uma determinada questão, desafiando pré-julgamentos e estereótipos, e, assim, transformando a realidade.

2.2 Desenvolvimento da pesquisa

Para o desenvolvimento da formação antirracista de professores de inglês, realizamos uma ampla fundamentação teórica sobre o assunto, o que estabeleceu uma base sólida para a compreensão aprofundada dos temas centrais relacionados à Educação Antirracista, à Formação de Professores e às diversas propostas que sustentam a prática educacional contemporânea. O levantamento inicial de estudos correlatos, incluindo teses, dissertações e artigos, não apenas contextualizou a pesquisa, mas também validou a relevância dos tópicos abordados, fornecendo uma visão abrangente do estado atual do conhecimento.

A discussão sobre a desencapsulação do currículo, conforme explorada por Engeström (2002), Liberali *et al.* (2016) e Resnick (1987), trouxe à tona a necessidade de reformular as abordagens pedagógicas, permitindo que a educação se torne mais

inclusiva e conectada à realidade dos alunos. Além disso, a análise do currículo de língua inglesa, com ênfase nos estudos de Carmona (2021), Carmona e Liberali (2023) e Clemesha (2019), reforçou a importância de se adaptar o ensino a contextos diversos e às demandas sociais contemporâneas.

As propostas da Pedagogia dos Multiletramentos, conforme formuladas pelo New London Group (1996), e os desenvolvimentos posteriores relacionados ao Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), foram fundamentais para a compreensão da diversidade de formas de conhecimento e comunicação que permeiam a sociedade atual. A Teoria de Atividade Social ou Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), discutida por Vygotsky (1991), Leontiev (1972), Engeström (1999) e Liberali (2009), também destacou a importância do contexto cultural e histórico na formação do aprendizado e na interação social, oferecendo uma perspectiva crítica sobre as dinâmicas educacionais.

A ênfase nas questões raciais foi outra dimensão vital da fundamentação teórica, começando com a discussão sobre a Educação Antirracista e a Formação de Professores, temas centrais deste trabalho. A análise dos estudos de Munanga (1999), Gomes (1999), hooks (1994), Melo (2015) e Silva (2005) permitiu uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais em relação à diversidade étnica e racial. Além disso, os trabalhos de Ferreira (2017) e Melo (2019) aprofundaram a discussão sobre como a formação antirracista docente pode ser um veículo para a promoção de uma educação mais justa e equitativa.

A seção sobre Teoria Racial Crítica, que apresentou conceitos defendidos por Delgado e Stefancic (2000), Bell (1992), Ladson-Billings (1998) e Ferreira (2017), foi essencial para entender como o racismo se infiltra nas estruturas educacionais, perpetuando desigualdades raciais. A ampliação da discussão para o Letramento Racial Crítico, especialmente com as contribuições de Ferreira (2023), destacou a importância de reconhecer e valorizar a presença de pessoas negras em várias esferas da vida, desafiando estereótipos e promovendo uma compreensão crítica sobre raça e racismo.

O conceito de Sofrimento Ético-Político, conforme apresentado por Sawaia (2001), também se mostrou crucial para o desenvolvimento dessa pesquisa, propondo uma nova forma de ver a exclusão e o sofrimento social. Essa abordagem sugere que a dor é uma experiência universal, enquanto o sofrimento é frequentemente

exacerbado por injustiças sociais, afetando especialmente aqueles que enfrentam a exclusão ou aqueles que se solidarizam com as lutas por justiça.

Por fim, a análise das leis antirracistas no Brasil, incluindo a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008, o Estatuto da Igualdade Racial e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, foi fundamental para entender como essas diretrizes podem apoiar uma Educação Antirracista. Essa interconexão entre teoria, prática curricular e legislação é essencial para transformar a educação em uma ferramenta efetiva de combate ao racismo, refletindo o compromisso com uma sociedade mais justa e equitativa.

Assim, a fundamentação teórica deste estudo não apenas embasa e nos permite desenvolver a formação de professores, que é o objetivo da pesquisa, mas também serve como um guia para a reflexão crítica e a transformação das práticas educacionais, apontando caminhos para a construção de um ambiente de aprendizado que valorize a diversidade, promova a justiça social e forme os educadores a atuarem como agentes de mudança em suas comunidades.

A formação docente desenvolvida foi chamada de "Let's Talk About Racism" e propõe uma abordagem que se afasta do currículo tradicional de Língua Inglesa (Brasil, 2018), integrando de forma crítica o Multiletramento Engajado para sensibilizar os estudantes sobre o racismo a partir de seu contexto histórico. O principal objetivo é fomentar discussões e reflexões sobre o tema, tanto em grupo quanto individualmente.

Ao se desencapsular da BNCC, conforme Liberali *et al.* (2016), a proposta busca conectar o ensino formal à realidade dos alunos, promovendo a atuação deles como cidadãos críticos. Essa abordagem contrasta com métodos tradicionais, que frequentemente desconsideram as experiências de vida dos estudantes e limitam o acesso a uma educação relevante e significativa.

2.3 Propostas de rubricas para o desenvolvimento e avaliação de unidades didáticas antirracistas

Para a elaboração da unidade didática, a metodologia usada pelo pesquisador, fundamentado nas informações obtidas durante a revisão teórica, foi o desenvolvimento de uma série de rubricas que integram os conceitos abordados e orientam a construção da unidade. Essas rubricas foram concebidas para refletir os

elementos estudados, direcionar o processo de desenvolvimento da unidade didática e incorporar os achados da pesquisa de forma coerente e estruturada.

Essas rubricas constituíram a base para o desenvolvimento da proposta de unidade didática antirracista e serão incorporadas ao processo formativo dos professores. Assim, os professores poderão utilizar essas próprias ferramentas, construídas a partir dos construtos teóricos presentes na fundamentação como um recurso para a elaboração de novas unidades didáticas, fundamentadas nos princípios teóricos delineados nas rubricas. Esse enfoque não apenas assegura a coerência entre a teoria e a prática, mas também forma os futuros educadores a implementar abordagens pedagógicas críticas e contextualizadas em suas práticas docentes.

2.3.1 Rubrica - Tema: Desencapsulação do currículo

A rubrica intitulada "Desencapsulação do currículo" tem como objetivo avaliar a eficácia de uma unidade didática ao conectar o conteúdo educacional às realidades e necessidades dos alunos, promovendo uma abordagem de ensino mais inclusiva e crítica.

O primeiro critério examina se os conteúdos abordados estão conectados às realidades socioculturais dos alunos. Essa conexão é fundamental para aumentar o engajamento e a relevância do aprendizado, pois permite que os alunos se vejam refletidos no que estão estudando, tornando a experiência de aprendizado mais significativa e motivadora.

O segundo critério analisa se a unidade didática inclui atividades de aprendizagem colaborativa e prática. A promoção do trabalho em grupo e da prática ativa é essencial para que os alunos aprendam uns com os outros, desenvolvendo habilidades de colaboração. Além disso, atividades práticas ajudam a consolidar o aprendizado, permitindo que os alunos apliquem o conhecimento de forma concreta, o que é vital para uma educação eficaz e duradoura.

O terceiro critério enfoca a capacidade de a unidade didática incentivar os alunos a questionar a abordagem bancária de educação. Este aspecto é crucial, pois promove um ambiente de questionamento crítico, em que os alunos são encorajados a desafiar métodos tradicionais de ensino que tratam o conhecimento como um depósito. Ao fomentar essa mentalidade crítica, a educação se torna um processo

dinâmico e interativo, formando pensadores independentes que se sentem à vontade para questionar e explorar novas ideias.

Por fim, o quarto critério avalia se os alunos têm oportunidades de se envolver em ações que desafiem e transformem injustiças em seu entorno. Este aspecto é fundamental, pois envolve os alunos em projetos ou atividades que promovem a justiça social e o ativismo. Ao engajar os alunos em ações concretas para transformar injustiças sociais, a educação não apenas informa, mas também empodera, tornando-se uma ferramenta para a mudança social.

Em resumo, a rubrica "Desencapsulação do currículo" serve como uma ferramenta para que educadores reflitam sobre suas práticas e busquem um ensino mais crítico e conectado às realidades dos alunos. Os critérios destacados (Quadro 4) garantem que a educação não se limite à mera transmissão de conhecimento, mas sim atue como um motor de transformação social, incentivando os alunos a se tornarem agentes ativos de mudança em suas comunidades.

Quadro 4 – Rubrica - Tema: Desencapsulação do currículo

Critérios	SIM	NÃO
1. Os conteúdos abordados estão conectados às realidades socioculturais dos alunos?		
2. A unidade didática inclui atividades de aprendizagem colaborativa e prática?		
3. Os alunos são incentivados a questionar a abordagem bancária de educação?		
4. Os alunos têm oportunidades de se envolver em ações que desafiem e transformem injustiças em seu entorno?		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

2.3.2 Rubrica - Tema: Pedagogia dos multiletramentos, multiletramento engajado e atividades sociais

A rubrica intitulada "Pedagogia dos multiletramentos, multiletramento engajado e atividades sociais" tem como foco avaliar a eficácia de uma unidade didática em integrar diferentes formas de literacia e promover o engajamento dos alunos em experiências sociais significativas.

O primeiro critério examina se a unidade didática incorpora múltiplos modos de construção de significados, como visuais, auditivos e multimodais. A diversidade de modos de representação é crucial, pois permite que os alunos acessem e interpretem o conhecimento de maneira mais completa, refletindo as múltiplas formas pelas quais as informações são apresentadas no mundo contemporâneo.

O segundo critério analisa se os alunos têm oportunidades de imersão em experiências autênticas relacionadas ao seu contexto sociocultural. Esse aspecto é vital para o aprendizado significativo, pois permite que os alunos conectem o que estão aprendendo com suas próprias vivências e realidades. A imersão em experiências autênticas não apenas aumenta o engajamento dos alunos, mas também valida suas identidades e contextos, tornando o aprendizado mais relevante e impactante.

O terceiro critério foca na promoção da análise crítica de textos e representações midiáticas. A capacidade de criticar e interpretar as informações que consomem é essencial para formar cidadãos conscientes e informados. Ao envolver os alunos em atividades que estimulam a análise crítica, a unidade didática os prepara para navegar em um mundo saturado de informações, ajudando-os a discernir entre diferentes perspectivas e a identificar vieses em mídias e textos.

O quarto critério avalia se os alunos são incentivados a questionar e desafiar as desigualdades sociais e raciais. Este aspecto é fundamental para promover uma educação que não apenas informa, mas também forma cidadãos críticos e ativos. Ao encorajar os alunos a refletirem sobre questões de desigualdade, a unidade didática os ajuda a se tornarem defensores da justiça social, promovendo um entendimento mais profundo das dinâmicas sociais que afetam suas comunidades.

Por último, o quinto critério analisa se a unidade didática promove ações transformadoras que conectam o aprendizado à vida comunitária. Esse aspecto é crucial, pois envolve os alunos em práticas que não apenas reforçam o que aprenderam, mas também os encorajam a aplicar esse conhecimento em suas comunidades. A conexão entre aprendizado e ação prática não só fortalece a relevância do que foi aprendido, mas também inspira os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas realidades.

O Quadro 5 apresenta esses critérios destacados.

Quadro 5 – Rubrica - Tema: Pedagogia dos multiletramentos, multiletramento engajado e atividades sociais

Critérios	SIM	NÃO
1. A unidade didática incorpora múltiplos modos de construção de significados (visuais, auditivos, multimodais)?		
2. Os alunos têm oportunidades de imersão em experiências autênticas relacionadas ao seu contexto sociocultural?		
3. As atividades promovem a análise crítica de textos e representações midiáticas?		
4. Os alunos são incentivados a questionar e desafiar as desigualdades sociais e raciais?		
5. A unidade didática promove ações transformadoras que conectam o aprendizado à vida comunitária?		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

2.3.3 Rubrica - Tema: Educação antirracista e formação de professores

A rubrica "Educação antirracista e formação de professores" visa avaliar a eficácia de uma unidade didática em abordar questões raciais e promover um ambiente educacional inclusivo.

O primeiro critério analisa se a unidade aborda explicitamente questões de racismo, discriminação e diversidade cultural. Essa abordagem direta é crucial para que os alunos compreendam as dinâmicas sociais que moldam suas realidades, aumentando a conscientização sobre justiça social.

O segundo critério examina se os professores são incentivados a reconhecer e enfrentar práticas discriminatórias em suas aulas. A formação docente é essencial para criar um ambiente que promova a equidade. Ao formar os educadores a identificar comportamentos discriminatórios, a unidade pode modelar atitudes positivas e promover um espaço de respeito e inclusão.

O terceiro critério foca na integração de metodologias que valorizam a cultura negra e promovem a igualdade. Essa valorização é fundamental para enriquecer o currículo e combater estereótipos, contribuindo para uma educação que respeita a diversidade.

O quarto critério avalia se os alunos participam de experiências que desenvolvem sua consciência crítica sobre questões raciais. Essas experiências são cruciais para que os alunos reflitam sobre suas identidades e as dinâmicas de poder na sociedade, preparando-os para serem defensores de justiça social.

Por fim, o quinto critério analisa se a unidade promove um ambiente educacional inclusivo e equitativo. Criar um espaço seguro e respeitoso é fundamental para o sucesso dos alunos, favorecendo um clima escolar positivo e relacionamentos saudáveis.

Vemos esses critérios no Quadro 6.

Quadro 6 – Rubrica - Tema: Educação antirracista e formação de professores

Critérios	SIM	NÃO
1. A unidade didática aborda explicitamente questões de racismo, discriminação e diversidade cultural?		
2. Os professores são incentivados a reconhecer e enfrentar práticas discriminatórias em suas aulas?		
3. Há integração de metodologias que promovem a igualdade e valorizam a cultura negra?		
4. Os alunos participam de experiências formativas que desenvolvem sua consciência crítica sobre questões raciais?		
5. A unidade promove a construção de um ambiente educacional inclusivo e equitativo?		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

2.3.4 Rubrica - Tema: Teoria racial crítica, letramento racial crítico e racismo como sofrimento ético-político

A rubrica proposta tem como objetivo avaliar a eficácia de uma unidade didática em abordar questões relacionadas ao racismo e suas implicações dentro do contexto educacional.

O primeiro critério examina se a unidade didática reconhece o racismo como um fenômeno sistêmico e estrutural. Reconhecer o racismo dessa forma é essencial, pois permite que os alunos compreendam que ele não é apenas um ato individual, mas um problema enraizado nas instituições e práticas sociais. Essa compreensão é

fundamental para desenvolver uma visão crítica e informada sobre a injustiça racial e suas manifestações na educação.

O segundo critério analisa se os alunos são incentivados a refletir sobre a interseccionalidade de suas identidades. A interseccionalidade envolve a compreensão de como diferentes aspectos da identidade — como raça, gênero, classe social e orientação sexual — interagem e afetam as experiências de vida dos indivíduos. Ao refletir sobre essas interseccionalidades, os alunos podem desenvolver uma percepção mais profunda de como suas próprias experiências educacionais são moldadas por múltiplas dimensões de identidade e poder.

O terceiro critério foca na representação de pessoas negras na literatura e no currículo escolar. Abordar essa representação é crucial para garantir que os alunos vejam reflexos positivos de suas identidades nos materiais de estudo. Isso não apenas enriquece o currículo, mas também combate estereótipos prejudiciais e promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo e representativo.

O quarto critério avalia se os alunos são incentivados a refletir sobre suas próprias identidades e privilégios em relação às dinâmicas raciais. Essa reflexão é vital para que os alunos reconheçam como suas experiências e posições sociais podem ser diferentes em função da raça. O reconhecimento dos privilégios é um passo importante na formação de cidadãos críticos e conscientes, ajudando-os a se envolver em diálogos significativos sobre desigualdade.

Por fim, o quinto critério analisa se a unidade didática explora como o racismo afeta a identidade e a autoestima dos indivíduos racializados, abordando suas consequências emocionais e sociais. É fundamental que os alunos compreendam as implicações do racismo em suas vidas e nas vidas de outros, incluindo o impacto na saúde mental e emocional. Essa exploração permite uma abordagem mais empática e consciente, ajudando os alunos a desenvolver resiliência e solidariedade em relação aos que enfrentam discriminação.

O Quadro 7 apresenta esses critérios.

Quadro 7 – Rubrica - Tema: Teoria racial crítica, letramento racial crítico e racismo como sofrimento ético-político

Crítérios	SIM	NÃO
1. A unidade didática reconhece o racismo como um fenômeno sistêmico e estrutural dentro da educação?		

Critérios	SIM	NÃO
2. Os alunos são incentivados a refletir sobre a interseccionalidade de suas identidades e como isso afeta suas experiências educacionais?		
3. A unidade didática aborda a representação de pessoas negras na literatura e no currículo escolar?		
4. Os alunos são incentivados a refletir sobre suas próprias identidades e privilégios em relação às dinâmicas raciais na sociedade?		
5. A unidade didática explora como o racismo afeta a identidade e a autoestima dos indivíduos racializados, abordando suas consequências emocionais e sociais?		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A ausência de submissão deste trabalho ao comitê de ética fundamenta-se na natureza de sua abordagem teórica e propositiva, pois este estudo desenvolve uma proposta de formação antirracista de professores de língua inglesa, sem realizar intervenções práticas em contextos reais de ensino até o momento. A pesquisa concentra-se na construção de um programa formativo com base em revisão bibliográfica e análise de referenciais teóricos, com o objetivo de estruturar um percurso educativo que promova reflexões e estratégias antirracistas no ensino de inglês. Dessa forma, não foram conduzidos estudos empíricos nem houve coleta de dados diretamente de participantes, o que exclui a necessidade de um protocolo de aprovação ética.

Portanto, a proposta de formação antirracista aqui desenvolvida configura-se como um recurso teórico ainda em nível de planejamento e idealização, o que reforça a não necessidade de submissão ao comitê de ética neste estágio.

3 PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA ANTIRRACISTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

A unidade didática "*Let's Talk About Racism*" é uma proposta que se desencapsula do currículo tradicional de Língua Inglesa para integrar de maneira profunda e crítica o Multiletramento Engajado, para que ocorra a sensibilização dos estudantes em relação ao tema do racismo ao partir do seu contexto histórico. O objetivo principal é criar um ambiente de discussões e reflexões acerca do tema, tanto em grupo como individualmente.

A justificativa para o desenvolvimento desta unidade didática, voltada à formação antirracista de professores de inglês, baseia-se na fundamentação teórica desta pesquisa. Pretendemos combinar os estudos realizados durante o processo da fundamentação teórica para compor uma formação antirracista de professores de inglês no formato de uma unidade didática.

A unidade didática proposta é desencapsulada do currículo de língua inglesa da BNCC, o que significa que ela é adaptada e ampliada para incluir temas sociais e culturais que sejam relevantes para os estudantes. Em vez de seguir rigidamente o currículo formal, essa abordagem incorpora conteúdos que desenvolvem a consciência crítica dos alunos, transformando o aprendizado da língua em uma ferramenta para refletir sobre temas como igualdade, justiça e cidadania. Segundo Liberali *et al.* (2016), isso é essencial para aproximar o ensino da realidade dos estudantes, permitindo que eles atuem como cidadãos críticos. Essa perspectiva difere do ensino tradicional, que frequentemente ignora as experiências de vida dos alunos, deixando de oferecer uma educação verdadeiramente significativa para suas vidas.

De acordo com Vale e Santos (2019), professores, muitas vezes despreparados, evitam discutir o racismo, contribuindo para o silenciamento das vítimas e a reprodução de estereótipos. A falta de sensibilidade ao tratar de temas históricos dolorosos e a ênfase no eurocentrismo contribuem para a formação de uma identidade depreciada nas crianças negras, que passam a se ver como inferiores. Além disso, a violência simbólica se manifesta na ausência de representações positivas e no tratamento diferenciado por parte de colegas e professores, o que afeta o desenvolvimento social e psicológico dessas crianças.

De acordo com o artigo Ambiente [...] (2023), um levantamento realizado pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC), a pedido do Projeto SETA e do Instituto de Referência Negra Peregrum, aponta que o ambiente escolar lidera como o local onde brasileiros afirmam ter enfrentado a violência racial com maior frequência. De acordo com a pesquisa "Percepções Sobre o Racismo", finalizada em julho de 2023, a cada 10 pessoas que relatam ter sofrido racismo no Brasil, 3,8 afirmaram ter sido vítimas dessa violência em escolas, faculdades ou universidades.

De acordo com Cavalleiro (2001), a desigualdade racial se manifesta em diversas áreas da sociedade, refletindo-se principalmente na educação, onde a falta de investimento e a ausência de formação dos professores sobre a diversidade racial perpetuam a exclusão. Nas escolas públicas, a diversidade racial é frequentemente diluída no cotidiano escolar, sem receber a devida atenção, enquanto nas escolas particulares, onde a presença de alunos negros é mínima, não há espaço para o debate ou reflexão sobre essa questão. Essa realidade resulta em desigualdade no acesso a oportunidades e no mercado de trabalho, reforçando a ideia de uma democracia racial falaciosa. Para romper com esse quadro, é essencial a implementação de ações concretas que garantam uma sociedade mais igualitária e inclusiva, tanto nas políticas públicas quanto na educação.

Ao adotar a Pedagogia dos Multiletramentos, essa unidade didática tem o objetivo de inspirar e incentivar os educadores a criar currículos dinâmicos que respeitem a diversidade e que conectem o aprendizado a temas sociais e globais.

A formação antirracista para professores é crucial, pois permite que eles reconheçam e enfrentem práticas discriminatórias, além de valorizarem a cultura negra em suas aulas. Munanga (1999) e Gomes (1999) argumentam que a educação deve questionar mitos de superioridade racial e que a formação deve incluir discussões sobre relações raciais.

A Teoria Racial Crítica (TRC), também presente na unidade didática de formação, que se concentra no racismo como uma questão sistêmica, oferece uma lente crítica para os educadores, ajudando-os a reavaliar suas práticas pedagógicas e currículos, a fim de promover a justiça social.

Os conceitos de letramento racial crítico, também presentes na unidade didática de formação antirracista de professores de inglês, conforme Ferreira (2023), visam fomentar reflexões sobre a presença de negros na sociedade e a desconstrução

do racismo, permitindo que alunos de todas as raças reconheçam e questionem as desigualdades.

Além disso, o racismo é descrito como um sofrimento ético-político, que afeta a identidade e a autoestima dos indivíduos racializados. Sawaia (2001) argumenta que essa dimensão deve ser considerada na educação para criar ambientes inclusivos que valorizem a dignidade dos alunos.

A unidade didática de formação antirracista de professores de inglês está também ancorada em leis brasileiras, como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, essenciais para a formação de professores em educação antirracista. Embora essas leis ofereçam uma estrutura necessária, sua implementação enfrenta desafios, como a resistência institucional e a necessidade de práticas pedagógicas que combatam estereótipos.

Em suma, a superação da encapsulação do currículo e a adoção de práticas antirracistas são essenciais para formar cidadãos críticos e engajados, preparados para transformar suas comunidades e este é o objetivo dessa formação.

É relevante destacar que essa proposta de unidade didática foi concebida e elaborada com o propósito específico de servir como um material de formação antirracista para professores de língua inglesa. Embora se assemelhe a uma unidade didática voltada para alunos, o formato escolhido visa mobilizar o conhecimento docente, formando os professores a desenvolverem e implementarem, de forma autônoma e fundamentada, futuras unidades didáticas com a mesma abordagem crítica e antirracista.

As aulas e as atividades foram elaboradas com base nas rubricas desenvolvidas ao longo do processo metodológico da pesquisa, conforme detalhado no capítulo anterior. Essas rubricas foram criadas para avaliar aspectos específicos do ensino e da aprendizagem, focando em temas como a Desencapsulação do currículo, a Pedagogia dos Multiletramentos, o Multiletramento Engajado, Atividade Social, Educação Antirracista, Letramento Racial Crítico, a Teoria Racial Crítica e o Racismo como sofrimento ético-político.

Cada rubrica contém critérios claros que permitem ao professor avaliar se as unidades didáticas abordam as questões relacionadas à diversidade racial, ao reconhecimento de privilégios e à promoção de uma educação antirracista.

Essas ferramentas são fundamentais para garantir que as atividades propostas não apenas ensinem conteúdos linguísticos, mas também promovam um ambiente de aprendizado inclusivo e crítico, ajudando os alunos a questionar e refletir sobre as dinâmicas raciais presentes na sociedade.

3.1 Plano de aula – unidade didática: *Let's talk about Racism!*

3.1.1 Materiais e propostas para o trabalho com o multiletramento engajado

O quadro apresentado abaixo organiza as etapas fundamentais de ensino e aprendizagem a partir de uma abordagem que integra aspectos multimodais, multiculturais e multimidiáticos. Baseando-se nos estudos de Liberali e Santiago (2016, p. 25), essas etapas incluem a prática situada, que promove a conexão entre os conteúdos estudados na escola e as experiências práticas dos alunos dentro e fora dela; a instrução evidente, que enfatiza a explicitação analítica da base conceitual e a valorização de uma ecologia de saberes; o enquadramento crítico, que fomenta a análise crítica das funções do conhecimento para que os educandos possam posicionar-se em relação a ele; e, por fim, a prática transformadora, que possibilita a aplicação do conhecimento em contextos reais, oferecendo aos alunos e educadores a oportunidade de transformar a realidade de forma coerente, relevante e crítica. Esse modelo busca transcender os limites do currículo tradicional, integrando múltiplas perspectivas e práticas que fortalecem o aprendizado significativo e a atuação social responsável.

Quadro 8 – Plano de aula

O quê?	
Aspectos Multimodais	● Escolher e apresentar vídeos sobre a história do racismo e entrevista sobre personalidades que sofrem racismo nos quais a posição, a cor, a perspectiva, a composição e o conteúdo das imagens possam ser analisados em relação ao texto escrito; ● Escolher e apresentar cartazes autênticos sobre a venda de pessoas escravizadas em que os alunos possam observar imagens, linguagem usada, vocabulário; ● Conduzir um questionário de forma online (<i>mentimeter</i>) no qual os alunos escrevem suas sensações e percepções sobre vídeos com temática racista;

O quê?	
	● Escolher e apresentar peças de propaganda com cunho racista em que os alunos possam observar imagens, linguagem usada, vocabulário; ● Propor um texto jornalístico escrito que também possui sua versão em forma de entrevista oral no formato de coletiva de imprensa sobre o racismo sofrido pelo jogador Vinícius Junior; ● Propor uma atividade de baralho online (<i>wordwall</i>) em que os alunos refletem e percebem como o racismo está presente nas nossas vidas e na nossa sociedade.
Aspectos Multiculturais	● Entrar em sites nacionais e internacionais de diferentes tipos e lugares para observar a presença do racismo na sociedade e principalmente no mundo dos esportes (temática do racismo atualmente); ● Ler notícias e assistir a entrevistas de lugares diferentes para analisar como um episódio é narrado e a diferença de impacto entre o texto escrito e a entrevista jornalística.
Aspectos Multimidiáticos	● Usar celulares, computadores, <i>tablets</i> para acessar vídeos, textos, imagens em diferentes sites nacionais e internacionais que contenham informações sobre a história do racismo e sobre o racismo atualmente; ● Usar celulares, computadores, <i>tablets</i> para acessar os cartazes antigos sobre venda de pessoas escravizadas e propagandas de cunho racista; ● Usar celulares, computadores, <i>tablets</i> para acessar e realizar o questionário e o jogo de cartas online; ● Usar a lousa para organizar os comentários dos alunos; ● Usar projetor, caixa de som e computador para assistir ao vídeo coletivamente.
Como?	
Prática Situada Conexão entre os conteúdos estudados na escola e as experiências práticas que os alunos têm dentro e fora dela. (Liberali; Santiago. 2016, p. 25)	Como aula inicial, os alunos são expostos a um vídeo sobre o comércio de 12,5 milhões de africanos escravizados e comercializados, visualizando como acontecia a viagem, as condições desumanas. Após o vídeo, os alunos respondem a um questionário <i>online</i> sobre suas sensações ao assistirem ao vídeo. A ideia do questionário é dar um pontapé inicial na discussão e conectar o que os alunos já sabem sobre o tema com detalhes que por enquanto desconheciam. Após essa discussão, os alunos farão a análise linguística de cartazes autênticos de venda de escravos na América do Norte. O objetivo é de continuar a sensibilizar os alunos fazendo com que eles anotem palavras que acharam impactantes, absurdas para uma discussão posterior. Após a primeira aula, os alunos assistem a outro vídeo de sensibilização em que conseguem visualizar ao longo da história da escravização dos povos africanos, a quantidade de navios para a América. Após o vídeo, há uma discussão sobre o sentimento dos estudantes ao verem isso e eles têm a chance de externar esses sentimentos por meio da escrita de parágrafo curto sobre como esse comércio transatlântico de escravos impactava e impacta a vida das pessoas na África, nas Américas e na Europa. Após a escrita, os alunos trocam os textos e compartilham as percepções. Logo após essa percepção histórica, os alunos irão fazer uma análise de peças de publicidade atuais de cunho racista. Após a análise os alunos discutirão em pequenos grupos se comprariam alguns destes produtos, se já perceberam

O quê?	
	alguma campanha de publicidade racista e, caso tenham percebido, se comprariam o produto mesmo assim ou escolheriam outro produto no lugar.
Instrução Evidente Explicitação analítica da base conceitual e trabalho com ecologia de saberes. (Liberali; Santiago. 2016, p. 25)	Após a análise das campanhas publicitárias, os alunos irão ler um texto jornalístico autêntico e assistir a um vídeo jornalístico em que o jogador Vinicius Junior relata o racismo sofrido por ele dentro e fora dos campos. Após a leitura, há perguntas de compreensão do texto e uma discussão para que os alunos relatem em pequenos grupos se já presenciaram casos de racismo ou souberam de casos de racismo, como o racismo impacta a vida das pessoas e formas de combate do racismo.
Enquadramento Crítico Análise das funções do conhecimento, questionando criticamente para posicionar-se em relação a ele. (Liberali; Santiago. 2016, p. 25)	Os alunos iniciam a aula com um jogo de cartas de perguntas e respostas no formato <i>wordwall</i> em que poderão trocar experiências e percepções com um colega. Há 15 cartas embaralhadas, com perguntas provocativas em que o foco principal está em ter contato com diversos pontos de vista. O jogo pode ser feito em mais de uma rodada, ocorrendo a troca dos pares ou trios de discussão. Importante pedir que os alunos tomem nota do que discutiram para que possam ter material para a próxima atividade. Após a atividade de cartas, os alunos irão fazer uma pequena pesquisa seguida de uma apresentação oral sobre temas relacionados ao racismo usando dados reais, dados pessoais, dados estatísticos. Após cada apresentação, os alunos recebem <i>feedback</i> dos colegas e podem responder a perguntas.
Prática Transformadora Aplicação do conhecimento na complexa diversidade de situações no mundo real dando a oportunidade a alunos e educadores de retornarem à realidade para alterá-la de modo coerente, relevante e crítico. (Liberali; Santiago. 2016, p. 25)	Para este momento, reservamos quatro aulas para a realização das atividades. Há duas propostas diferentes, a ser escolhida pelo professor. Outra opção seria combinar as propostas para que os alunos pudessem se engajar o máximo possível, dependendo de suas habilidades favoritas. ● Na opção 1, os alunos poderão trabalhar com a produção de Mídias Digitais sobre racismo, em que poderão criar blogs, vídeos, podcasts ou outras mídias digitais com o intuito de gerar uma transformação na comunidade escolar. ● Na opção 2, os alunos poderão criar intervenções artísticas por meio de murais, performances, peças de teatro ou exposições de arte em que poderão extrapolar o tema do racismo e gerar uma reflexão na comunidade escolar.

Fonte: Organizado pelo autor (2024) a partir de Liberali; Santiago (2016, p. 25)

3.2 Aula 1 da unidade didática: *Let's talk about Racism!*

O objetivo da Aula 1 (abaixo) é contextualizar o tema do racismo, iniciando pela ativação do conhecimento prévio dos alunos para construir novos saberes acerca da história do povo africano e do processo de sua comercialização ao longo dos séculos.

Nesse sentido, busca-se aprofundar a compreensão dos aspectos socioculturais que envolvem os continentes, proporcionando uma visão crítica que permita aos alunos refletirem sobre as implicações históricas e contemporâneas desse tema.

Para alcançar essa reflexão crítica, a aula também tem o intuito de sensibilizar os alunos para as condições de subsistência enfrentadas pelos africanos durante as viagens nos navios de tráfico transatlântico de escravos, promovendo uma empatia fundamentada no conhecimento histórico e humano.

Além disso, os alunos serão estimulados a realizar uma análise linguística de pôsteres históricos relacionados à venda de escravos, exercitando, assim, suas habilidades críticas e interpretativas em relação às mensagens e significados que tais materiais veiculavam, permitindo uma compreensão mais aprofundada do contexto e das ideologias da época.

Nesse contexto, o artigo do NGL (1996) sobre os multiletramentos se mostra fundamental, pois estes englobam uma ampla gama de modos de construção de significados, incluindo representações visuais, auditivas, gestuais, espaciais e multimodais. Essas formas de letramento são essenciais para que os estudantes participem de maneira eficaz no trabalho, na vida cívica e nas interações comunitárias.

A abordagem pedagógica proposta na aula enfatiza a necessidade de que o letramento se adapte a essas transformações contemporâneas, promovendo a capacidade de os estudantes se engajarem criticamente com uma diversidade de textos e de projetarem seus futuros sociais. Ao integrar o conceito de multiletramentos NGL (1996) na prática pedagógica, a aula busca tornar o ensino mais inclusivo, relevante e adaptado às realidades e desafios atuais, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica e ativa dos textos e contextos que os cercam.

Para aprofundar ainda mais essa abordagem, Liberali (2022) valoriza a utilização de diversos modos de comunicação e recursos, como escrita manual, materiais audiovisuais e outras formas de expressão, conectando as práticas pedagógicas às vivências dos alunos. Ao integrar diferentes mídias, a

multimodalidade enriquece o processo educativo e promove uma abordagem que respeita e reconhece as diversas formas de conhecimento e expressão cultural. Dessa forma, a aula (Quadro 9) conecta o conteúdo histórico e linguístico a questões contemporâneas, promovendo uma educação que busca a conscientização e a transformação social por meio do engajamento ativo dos alunos.

Quadro 9 – Aula 1

AULA 1 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Imersão na Realidade – Prática Situada	
Teaching objective: ● Vocabulary related to feelings and specific vocabulary related to the trading of slaves ● Further Discussion - Oral Practice concerning Slavery ● Activate students' background knowledge and overlap it with new information concerning the topic presented in class; ● Give students a chance to express their feelings in English using appropriate vocabulary; ● Promote a discussion in English about such feelings and compare how everyone felt; ● Select and write, from a range of words contained in the posters about Slaves Sale, vocabulary in which students felt more shocking. This selection of words will be used in the following discussion activity; ● Students are supposed to answer the following questions through a round table discussion: 1. What are the social consequences of this commercialization of human beings up to the present day? 2. And if the situation were reversed, what would the world be like today? 3. What are the feelings and emotions when seeing the number of people who were traded? (Teacher monitors the activity for further feedback.)	
Descrição da Atividade	A atividade de imersão se inicia com este vídeo de sensibilização sobre o tráfico transatlântico de escravos. O objetivo principal é a sensibilização dos alunos sobre as condições enfrentadas por aqueles seres humanos. O link do vídeo é o seguinte: Fonte: https://youtu.be/PmQvofAiZGA?si=Nt6rNnCWmzx5e5kE - (<i>The History Channel</i>). Acesso em: 17/04/2024. Logo após o vídeo, os alunos respondem a um <i>mentimeter</i> que inclui 3 palavras que

AULA 1 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Imersão na Realidade – Prática Situada

vêm à sua cabeça sobre “COMO” se sentiram durante e após assistirem o vídeo.

Mentimeter: <https://www.menti.com/aleenhbbbebur>

Code: **6688 4009**



Na terceira e última atividade desta aula, os alunos farão a análise linguística de cartazes autênticos de venda de escravos na América do Norte.

Os alunos terão uma apostila em que poderão anotar as palavras que, na sua opinião, consideram mais impactantes em cada um dos cartazes.

Há um total de 6 cartazes e a atividade de análise é individual. Após a análise dos alunos, haverá uma conversa com a turma para discussão de impressões, sentimentos e sensações.

Cartazes (Ver tamanhos ampliados no Anexo A):

GREAT SALE
of
SLAVES
JANUARY 10, 1855

WHERE will be offered for sale at Public Auction at the SLAVE MARKET, CHARLOTTE, S. C. the SLAVES of JOHN CARTER, of LENO, CO. N. C. at the request of his Executors to Indenture, a Freedman. The Slave Market before this day held for the CARTER PLANTATION at SPENCER, Leno County, North Carolina.

3 Bucks Aged from 20 to 26, Strong, Able-bodied
1 Wench, Sallie, Aged 42, Excellent Cook
1 Wench, Lize, Aged 23 with 6 mo. old Picinny
One Buck Aged 52, good Kannel Man
17 Bucks Aged from twelve to twenty, Excellent

TERMS. Strictly CASH on Sale, no other most regular trade, selling to his interest to sell. Others for the same will be considered previous to sale for advancing the undersigned.

JOHN CARTER, Esq.
P.O. 4, Charlotte, S. C.

Charleston, July 24th, 1859.

TO BE SOLD,
On THURSDAY the third Day of August next,
A CARGO
OF
NINETY-FOUR
PRIME, HEALTHY
NEGROES,
CONSISTING OF
Thirty-nine MEN, Fifteen BOYS,
Twenty-four WOMEN, and
Sixteen GIRLS.
JUST ARRIVED,
In the Brigantine *DEMBA, Francis Barr, Master*, from SIERRA-
LEON, by
DAVID & JOHN DEAS.

55 PRIME NEGROES,
Accustomed to the culture of Rice.

By **LOUIS D. DeSAUSSURE**
On Wednesday, 21st January, 1857, at 11 o'clock, in the city of Charleston, will be sold in families, at 11 o'clock, A. M. in the city of Charleston, An uncommonly prime gang of Rice-Field Negroes.

CONVECTIONS.—Observed Cash. Bidders by Bank payable in two equal annual instalments, with interest payable from the first day of sale, to be repaid by a mortgage of the property, and approved personal security. Disclaimers to pay for papers.

No.	Age	Sex	Height	Weight	Build	Complexion	Remarks
1	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
2	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
3	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
4	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
5	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
6	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
7	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
8	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
9	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
10	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
11	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
12	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
13	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
14	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
15	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
16	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
17	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
18	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
19	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
20	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
21	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
22	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
23	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
24	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
25	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
26	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
27	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
28	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
29	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
30	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
31	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
32	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
33	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
34	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
35	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
36	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
37	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
38	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
39	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
40	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
41	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
42	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
43	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
44	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
45	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
46	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
47	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
48	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
49	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
50	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
51	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
52	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
53	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
54	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime
55	20	M	5 ft 6 in	140 lbs	Well built	Dark	Prime

R GAS, LIGHT.
No. 6 Higgins' system to supply the city with cheap, safe, and healthy gas.

BRACKETS, DELIERS, &c.
The undersigned is now on hand, and for sale, a large number of the undersigned's own make, and of the best quality, and at the lowest price.

W. B. BENTLEY.
A. H. Gale & Co., 101 N. 3rd St., New York.

NEGROES WANTED!
The undersigned is now on hand, and for sale, a large number of the undersigned's own make, and of the best quality, and at the lowest price.

SOUND AND HEALTHY NEGROES OF BOTH SEXES.
The undersigned is now on hand, and for sale, a large number of the undersigned's own make, and of the best quality, and at the lowest price.

PIANO FORTES.
A. H. GALE & CO., 101 N. 3rd St., New York.

COLORED PEOPLE OF BOSTON, ONE & ALL.
You are hereby respectfully CAUTIONED and advised, to avoid conversing with the Watchmen and Police Officers of Boston.

For since the recent ORDER of the MAYOR & ALDERMEN, they are empowered to act as **KIDNAPPERS** AND **Slave Catchers,** And they have already been actually employed in **KIDNAPPING, CATCHING, AND KEEPING SLAVES.** Therefore, if you value your **LIBERTY,** and the **Welfare of the Fugitives** among you, **Shun** them in every possible manner, as so many **BOYDENS** on the track of the most unfortunate of your race.

Keep a Sharp Look Out for **KIDNAPPERS,** and have **TOP EYE** open.

APRIL 24, 1851.

SLAVES!
LONG CREDIT SALE
PLANTATION HANDS
FROM ALABAMA WITHOUT RESERVE.
BY N. VIGNIE, AUCTIONEER,
Office—No. 5 Bank's Arcade Passage, and corner of Court street and Exchange Alley.

THURSDAY, MARCH 25, 1858,
AT 12 O'CLOCK, M.
Will be sold in the Rotunda of the ST. LOUIS HOTEL.

No. 1. **ABRAHAM**, aged 28 years, Plantation hand, fully guaranteed.
No. 2. **NED**, aged 45 years, Plantation hand, fully guaranteed, except having a defect in the right knee.
No. 3. **HILL**, aged about 42 years, Plantation hand, fully guaranteed, except a slight defect in one finger.
No. 4. **FRANK**, aged about 22 years, a plantation hand, fully guaranteed, except a burn on his back and right side.
No. 5. **ALFRED**, aged 25 years, plantation hand, a good subject, has worked in a Blacksmith shop; powerful built man.
No. 6. **FOLLY**, Negroes, aged 25 years, No. 1 plantation hand and fair Cook, Washer and Ironer, fully guaranteed.
No. 7. **GEORGE**, Negro, aged about 22 years, good plantation hand and carriage driver, very likely and intelligent. **MARTHA**, his wife, aged about 20 years, Cook, Washer and Ironer, with her four children: **NED**, aged 7 years; **NANCY**, aged 6 years; **HORACE**, 4 years; and **MARY**, aged 1-2 years.

AULA 1 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Imersão na Realidade – Prática Situada	
	Fonte: https://www.boredpanda.com/19th-century-ads-slave-sales-auctions/ Acesso em: 17/04/2024.
Objetivos	● Contextualizar o tema; ● Levantar conhecimento prévio; ● Construir novos saberes sobre e história do povo africano e sua comercialização; ● Relacionar aspectos socioculturais sobre os continentes; ● Promover reflexão crítica; ● Sensibilizar os alunos sobre as condições de subsistência dentro de um navio de tráfico transatlântico de escravos; ● Realizar a análise linguística de posters sobre a venda de escravos.
Reflexão Crítica	Quais são as consequências sociais desta comercialização de seres humanos até hoje? E se fosse ao contrário, como seria a situação mundial hoje? Quais as sensações e sentimentos ao ver a quantidade de pessoas comercializadas?
Materiais Utilizados	Vídeo de sensibilização sobre o tráfico transatlântico de escravos. Mentimeter. Cartazes autênticos de venda de escravos na América do Norte.

Fonte: Organizado pelo autor (2024) a partir de Gazzotti; Canuto (2016, p. 48)

3.3 Aula 2 da unidade didática: *Let's talk about Racism!*

O objetivo da Aula 2 (abaixo) é, a partir da ativação do conhecimento prévio dos alunos, construir novos saberes sobre a história do povo africano e seu processo de comercialização. O objetivo é conectar esses conhecimentos aos aspectos socioculturais dos continentes, favorecendo uma reflexão crítica sobre as questões históricas e sociais envolvidas.

Em seguida, a aula promoverá uma Prática Situada, imergindo os alunos na experiência e utilizando discursos disponíveis, inclusive aqueles provenientes dos mundos vivenciais dos estudantes e simulações das relações encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.

Os alunos serão convidados a analisar exemplos de mídia publicitária considerados estereotipados ou racistas, estimulando uma discussão sobre como

essas representações influenciam a percepção e o tratamento de diferentes grupos étnicos e raciais.

Para aprofundar essa discussão, serão propostas reflexões críticas, como: "Quais são as consequências sociais desta comercialização de seres humanos até hoje?", "Você já viu alguma campanha publicitária racista além daquelas mostradas na aula de hoje?" e "Qual era o produto?".

Além disso, será debatido se os alunos comprariam um produto de um comercial racista, mesmo que o quisessem muito, incentivando uma análise crítica do consumo consciente. Haverá também uma sensibilização sobre as sensações e sentimentos dos alunos ao ver a quantidade de pessoas comercializadas, destacando o impacto emocional e a empatia necessária para compreender essa realidade.

A aula também abordará a quantidade de navios envolvidos no tráfico humano durante o período escravagista, buscando sensibilizar os alunos para a magnitude histórica desse fenômeno.

Posteriormente, será realizada uma análise linguística de campanhas publicitárias em que o racismo está presente, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas.

Por fim, os alunos serão incentivados a escrever sobre a comercialização de seres humanos africanos, a fim de refletir de forma mais profunda sobre as implicações históricas e sociais desse processo, conectando-as às consequências atuais e às transformações necessárias na sociedade contemporânea.

A aplicação da Prática Situada e da proposta do Multiletramento Engajado de Liberali (2022) nessa aula pode promover uma aprendizagem ativa e transformadora. Ao utilizar discursos e experiências provenientes dos mundos vivenciais dos alunos, a aula se torna mais relevante e conectada com as realidades que os estudantes enfrentam fora da escola. Isso contribui para uma imersão autêntica e significativa no processo de aprendizagem.

A proposta do Multiletramento Engajado, desenvolvida por Liberali (2022), vai além da simples aplicação dos conceitos de multiletramentos ao introduzir um foco crítico e social. Ao seguir essa abordagem, o educador não apenas expõe os alunos a diversos tipos de textos e discursos, mas também os orienta para que analisem esses materiais criticamente, com ênfase em temas como desigualdade, raça e poder. Isso é particularmente útil em aulas que abordam questões sociais, como essa com a história do povo africano e a comercialização de seres humanos, pois permite que os

alunos façam conexões entre o conteúdo e suas próprias experiências e realidades socioculturais.

O uso da Prática Situada, conforme sugerido pelo NLG (1999), e a adaptação crítica proposta por Liberali (2022), cria um ambiente de aprendizado que não só facilita a compreensão dos conteúdos, mas também encoraja os alunos a refletirem sobre as injustiças e desigualdades presentes na sociedade. Dessa forma, a prática pedagógica se torna um espaço de transformação, em que os estudantes têm a oportunidade de discutir e construir uma visão crítica do mundo, preparando-se para agir e transformar suas realidades.

O Quadro 10 apresenta a Aula 2.

Quadro 10 – Aula 2

AULA 2 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Imersão na Realidade – Prática Situada
Teaching objective: ● Vocabulary related to feelings ● Functions for giving opinion ● Writing a short paragraph (80 words) about impressions collected in class ● Grammar: Simple Past, Past Continuous and Past Perfect (affirmative, negative and interrogative forms) ● Further Discussion - Oral Practice ● Activate students' background knowledge and overlap it with new information concerning the topic presented in class; ● Elicit from students what was most impactful for them while watching the video and design a mind map on the board for further use; ● Ask students to write a short paragraph (about 80 words) responding to the following question: "How did the transatlantic slave trade impact the lives of people in Africa, the Americas, and Europe?" ● Encourage students to use the vocabulary previously discussed and to express their opinions clearly, justifying their responses based on what they have learned. Target grammar point: simple past, past continuous and (if possible) past perfect; ● Review the use and form of such verb tenses before asking for the writing. ● Encourage students to use the previously discussed vocabulary and to express their opinions clearly, justifying their responses based on what they have learned.

AULA 2 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Imersão na Realidade – Prática Situada

- After the writing activity, ask pairs or groups to exchange their texts. Each group should read the other group's text and provide feedback, commenting on the clarity of the arguments and suggesting improvements in vocabulary usage and sentence structure.
- After that, students will discuss in small groups the impact they felt after being exposed to advertisement campaigns.
- Before the discussion, elicit from them possible expressions for expressing opinion and organize the information collected on the board. For example:

Teaching points: use of functions for expressing opinion such as:

1. Stating Your Opinion:

- "I think that..."
- "In my opinion..."
- "I believe that..."
- "For me,..."
- "I feel that..."

2. Agreeing with an Opinion:

- "I agree with you because..."
- "I think you're right."
- "I feel the same way."
- "That 's true."

3. Disagreeing Politely:

- "I don't really agree because..."
- "I see your point, but..."
- "I'm not sure about that because..."
- "I think a little differently."

4. Expressing Uncertainty:

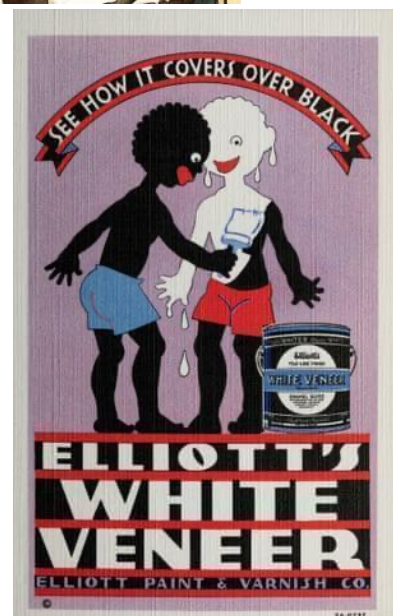
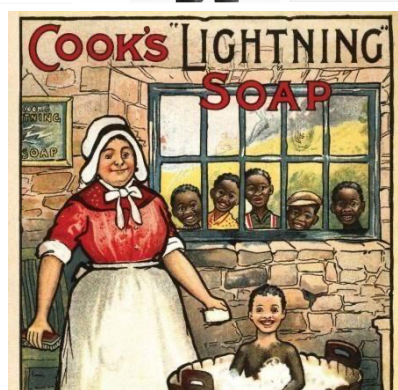
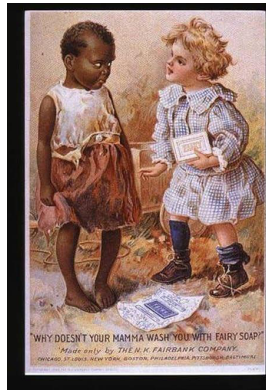
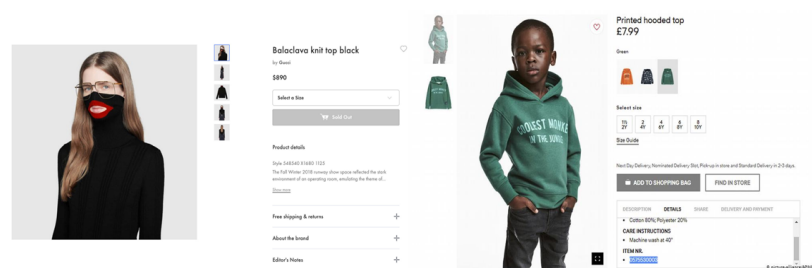
- "I'm not sure, but I think..."
- "Maybe, but I feel that..."
- "It could be, but..."
- "I don't know for sure, but..."

During the discussion, the teacher will pose the following questions (in English):

- Would you buy any of the products mentioned above?

AULA 2 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Imersão na Realidade – Prática Situada	
• Have you ever noticed a racist advertising campaign? • If you have, would you still buy the product, or would you choose another one instead? Time is allowed for students to discuss using the target functions, grammar and vocabulary. Teacher monitors the activity for further feedback.	
Descrição da Atividade	Os alunos assistem a mais este vídeo de sensibilização que demonstra a quantidade de navios de tráfico humano durante o período da escravidão. O objetivo principal é a sensibilização dos alunos sobre a imensa quantidade de navios que cruzaram o Oceano Atlântico ao longo da história com o simples objetivo de escravizar outros seres humanos. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=SKo-_XxfywK. Acesso em: 17/04/2024. Após isso, há uma discussão aberta sobre o vídeo. ● Perguntar aos alunos o que mais os impactou e como eles se sentiram ao assistir. Anote no quadro algumas palavras-chave que os alunos mencionaram, como <i>"injustice," "human rights," "suffering," "freedom," "resistance,"</i> etc. ● Divida os alunos em pares ou pequenos grupos. Peça para que escrevam um parágrafo curto (cerca de 80 palavras) respondendo à seguinte pergunta: "How did the transatlantic slave trade impact the lives of people in Africa, the Americas, and Europe?" ● Incentive os alunos a usar o vocabulário discutido anteriormente e a expressar suas opiniões de forma clara, justificando suas respostas com base no que aprenderam. ● Após a escrita, peça para que os pares ou grupos troquem seus textos. Cada grupo deve ler o texto do outro e fornecer feedback, comentando sobre a clareza dos argumentos e sugerindo melhorias no uso do vocabulário e na estrutura das frases. A outra atividade de imersão da Aula 2 se inicia com a análise do racismo atualmente. Os alunos analisam, primeiro individualmente e depois em grupo, campanhas publicitárias em que o racismo acontece e opinam sobre elas. As campanhas são as seguintes: Campanhas (Ver tamanhos ampliados no Anexo B):

AULA 2 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Imersão na Realidade – Prática Situada



AULA 2 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Imersão na Realidade – Prática Situada	
	Os alunos irão discutir em pequenos grupos sobre o impacto que tiveram ao ter contato com essas campanhas. Na discussão, o professor fará as seguintes provocações (em inglês): • Vocês comprariam alguns destes produtos acima? • Vocês já perceberam alguma campanha de publicidade racista? • Caso tenham percebido, comprariam o produto mesmo assim ou escolheriam outro produto no lugar? Fontes: https://www.lewissilkin.com/en/insights/to-mark-black-history-month-weve-looked-at-some-of-the-ads-that-been-labelled-racist-in-both-the-uk https://theconversation.com/there-is-a-long-history-of-racist-and-predatory-advertising-in-australia-this-is-why-targeted-ads-could-be-a-problem-169452 https://www.theguardian.com/media/gallery/2015/nov/18/racist-sexist-rude-crude-worst-20th-century-advertising-in-pictures https://www.bet.com/article/kovs45/dunkin-donuts-criticized-for-racist-ad-campaign Acesso em: 17/04/2024.
Objetivos	• Contextualizar o tema; • Levantar conhecimento prévio; • Construir novos saberes sobre e história do povo africano e sua comercialização; • Relacionar aspectos socioculturais sobre os continentes; • Promover reflexão crítica; • Análise de mídia - Análise de exemplos de mídia publicitária consideradas estereotipadas ou racistas; • Promover a discussão sobre como essas representações afetam a percepção e o tratamento das pessoas de diferentes grupos étnicos e raciais; • Sensibilização sobre a quantidade de navios de tráfico humano durante o período da escravidão; • Realizar a análise linguística de campanhas publicitárias em que o racismo acontece; • Escrever sobre a comercialização de seres humanos africanos.
Reflexão Crítica	• Quais são as consequências sociais desta comercialização de seres humanos até hoje? • Você já viu alguma campanha publicitária racista além daquelas mostradas na aula de hoje? Qual era o produto? • Você compraria um produto de um comercial racista mesmo que o quisesse muito?

AULA 2 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Imersão na Realidade – Prática Situada	
	Quais as sensações e sentimentos ao ver a quantidade de pessoas comercializadas?
Materiais Utilizados	Vídeo de sensibilização que demonstra a quantidade de navios de tráfico humano durante o período da escravidão; Campanhas publicitárias autênticas com cunho racista.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O princípio básico da etapa de Imersão na Realidade – Prática Situada, que foi o objetivo das aulas 1 e 2, é conectar os alunos ao contexto real em que vivem e oferecer oportunidades para que observem, explorem e compreendam situações concretas e relevantes. Essa fase busca proporcionar experiências práticas que os aproximem da realidade social, cultural e histórica que está sendo estudada, permitindo-lhes analisar como os conceitos teóricos se manifestam no dia a dia.

De acordo com Liberali (2022):

A Imersão na Realidade envolve capturar a realidade e envolver os aprendizes no processo de mergulhar em vivências de atividades humanas como forma de experimentar com a vida no espaço escolar. Nessa ação pedagógica, os alunos têm a oportunidade de engajamento na realidade, que se realiza por estudo de problemas da vida concreta dos alunos. Esse movimento implica criar modos de expor e de trabalhar com dados concretos da realidade que são vividos, mas, muitas vezes, não são problematizados ou trabalhados. (Liberali, 2022, p. 134)

Esse engajamento prático cria um vínculo significativo entre o conhecimento acadêmico e os problemas reais e promove uma compreensão inicial mais contextualizada e fundamentada. Com base na educação antirracista e nas teorias apresentadas, seguem algumas sugestões de outras atividades alinhadas com a fase de Imersão na Realidade – Prática Situada que podem ser usadas e/ou adaptadas por professores em formação.

3.3.1 Estudo de casos reais de racismo no cotidiano escolar

Os alunos podem ser apresentados a estudos de casos (adaptados ou reais) que envolvam situações de racismo no ambiente escolar ou em contextos similares.

Pode-se conduzir uma discussão sobre como essas situações poderiam ser enfrentadas, analisar as decisões e propor alternativas mais inclusivas.

Para integrar o ensino da língua inglesa, temos algumas possibilidades de atividades que podem ser adaptadas.

- Apresentação dos casos de racismo em inglês:

Os estudos de caso de racismo podem ser apresentados em inglês, com o uso de textos adaptados ao nível linguístico dos alunos. Isso permitirá que eles pratiquem a leitura e interpretação textual enquanto refletem sobre o tema do racismo.

- Vocabulário temático:

Antes da atividade, forneça aos alunos um glossário com palavras e expressões relacionadas ao tema, como: discrimination, bullying, inclusion, equity, diversity, racism, prejudice, bias, stereotype, white supremacy, anti-racism, segregation, racial justice, human rights, white privilege, entre outras. Os alunos podem usar esse vocabulário durante a discussão.

- Discussão em inglês:

A discussão sobre os casos de racismo pode ser realizada em pequenos grupos, com cada aluno apresentando suas ideias em inglês. Para facilitar, você pode dar frases modelo, como:

- *In this case, I think the best solution would be...*
- *This situation shows that...*
- *We can solve this problem by...*

- Escrita colaborativa em inglês:

Após a discussão, os grupos podem escrever uma proposta conjunta, em inglês, sobre como a situação poderia ser enfrentada. Essa proposta pode ser apresentada oralmente ou transformada em um pequeno texto coletivo.

3.3.2 Entrevistas com membros da comunidade

Organizar uma atividade em que os alunos entrevistem pessoas da comunidade escolar ou local (professores, funcionários do colégio, familiares) sobre

suas percepções e experiências relacionadas ao racismo. As entrevistas podem ser usadas para gerar discussões em grupo e reflexões coletivas. As entrevistas podem ser realizadas em português com entrevistados que não falam inglês e a coleta de dados pode ser reportada em aula na língua inglesa.

- Preparação para a entrevista em inglês:

Antes de realizarem as entrevistas, os alunos podem trabalhar em sala para formular as perguntas em português e em inglês. Exemplo:

- *Have you ever witnessed or experienced racism?*
- *How do you think we can promote racial equity in our school/community?*

- Relatórios em inglês:

Após as entrevistas (feitas em português), os alunos podem redigir relatórios em inglês, resumindo as respostas das pessoas entrevistadas. Por exemplo:

- *According to the teacher, racism is still present in the school environment, but it can be reduced through awareness campaigns.*

- Apresentação oral em inglês:

Os grupos podem compartilhar as descobertas das entrevistas em inglês e usar frases modelo para apresentar suas reflexões, como:

- *One of the interviewees said that...*
- *A common idea we found was that...*
- *The interviewees believe that...*

- Discussão em inglês:

Após as apresentações, conduza uma discussão em inglês para que os alunos reflitam sobre as informações coletadas e incentive o uso de conectores discursivos como: *because, however, therefore, on the other hand, as a result, consequently* etc.

3.3.3 Criação de um Diário de Observação

Pedir aos alunos que mantenham um diário ao longo de uma semana e anotem situações do cotidiano observadas que tenham relação com racismo, discriminação

ou inclusão. As anotações seriam usadas para discussões reflexivas na aula e uma possível atividade de *writing* como fechamento.

- Diário escrito em inglês:

Instrua os alunos a escreverem suas anotações diretamente em inglês. Antes de iniciar, forneça exemplos de frases úteis para descrever situações, como:

- *Today, I noticed that...*
- *I observed a situation where...*
- *This made me think about...*

- Glossário de apoio:

Ofereça um glossário ou construa um coletivamente durante as aulas com termos e expressões relacionadas a racismo, discriminação e inclusão para que os alunos possam incorporar em suas observações. Exemplos: *discrimination, bullying, inclusion, equity, diversity, racism, prejudice, bias, stereotype, white supremacy, anti-racism, segregation, racial justice, human rights, white privilege*, entre outras.

- Atividade de *peer review*:

Após a semana de observações, peça aos alunos que compartilhem uma entrada de seus diários com um colega, que dará *feedback* em inglês. Isso os ajuda a praticar leitura, escrita, oralidade e análise crítica.

- Discussão reflexiva em inglês:

Durante a aula de fechamento, organize discussões em pequenos grupos ou com a turma inteira. Os alunos podem compartilhar suas observações e reflexões em inglês e utilizar frases como:

- *One interesting observation I made was...*
- *This made me realize that...*
- *I think this situation could be improved by...*

- *Writing Activity* como fechamento:

Para finalizar, peça aos alunos que escrevam um texto reflexivo em inglês, com base em suas anotações e nas anotações compartilhadas pelos colegas. Eles podem

estruturar o texto com introdução (descrição da experiência), desenvolvimento (análise crítica) e conclusão (reflexões ou propostas de mudança).

3.3.4 Pesquisa sobre personalidades inspiradoras

Solicitar que os alunos pesquisem e façam pequenas apresentações orais de biografias de personalidades negras que impactaram positivamente a sociedade em diversas áreas (ciência, arte, política, esportes). Isso ampliaria não somente o vocabulário dos alunos no idioma, mas também o repertório cultural e reforçaria narrativas de resistência e superação.

- Pesquisa em fontes em inglês:

Orientar os alunos a realizar as pesquisas diretamente em sites, artigos ou vídeos em inglês. Isso não apenas os expõe à língua, mas também os familiariza com termos relacionados ao campo da personalidade escolhida, como: *scientist*, *activist*, *politician*, *athlete*, etc.

- Vocabulário específico:

Antes de começarem a pesquisa, forneça uma lista de palavras e expressões úteis, como: *was born in*, *achieved*, *fought for*, *inspired others*, *legacy*, *challenges*, entre outras. Isso ajudará na escrita e na apresentação.

- Apresentações orais em inglês:

Os alunos podem preparar pequenas apresentações em inglês sobre a personalidade pesquisada. Cada apresentação pode incluir:

- *Introduction: The person I researched is...*
- *Early life: He/She was born in... and grew up in...*
- *Achievements: One of their greatest contributions was...*
- *Impact: This person inspired others by...*

- Discussão em inglês após as apresentações:

Após cada apresentação, os colegas podem fazer perguntas ou comentários em inglês, como:

- *Why do you think this person is inspiring?*

- *What challenges did he/she face?*
- *How can we learn from their story?*

As atividades extras propostas aqui, para a etapa de Imersão na Realidade – Prática Situada servem para aproximar os alunos de contextos reais e complexos e permitem que eles conectem teoria e prática de maneira significativa. Ao vivenciarem situações concretas, como o estudo de casos, entrevistas com a comunidade, criação de diários reflexivos e pesquisas sobre personalidades inspiradoras, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda sobre o racismo e a diversidade. Além disso, a integração do inglês em todas as atividades amplia suas competências linguísticas e torna o aprendizado ainda mais relevante e conectado às questões sociais contemporâneas. Essas práticas estimulam a empatia, o pensamento crítico e o engajamento ativo e prepara os alunos para agirem de forma consciente e transformadora em suas comunidades.

3.4 Aula 3 da unidade didática: *Let's talk about Racism!*

Na aula 3 (abaixo), utilizaremos como material central uma entrevista escrita e um vídeo jornalístico sobre Vinicius Junior, nos quais ele relata os episódios de racismo que enfrenta frequentemente durante as partidas de futebol na Espanha. Esses recursos serão utilizados para contextualizar o tema do racismo no esporte e ativar o conhecimento prévio dos alunos, incentivando-os a refletir sobre suas próprias percepções e experiências em relação ao racismo.

Inicialmente, a aula se concentrará na análise detalhada do conteúdo da entrevista e do vídeo, utilizando a Proposta dos Multiletramentos do NGL (1999) e a Instrução Evidente para explorar os elementos multimodais presentes nos materiais. O objetivo é que os alunos compreendam como diferentes modos de comunicação (escrito e audiovisual) são utilizados para relatar e denunciar os casos de racismo, e como esses modos moldam a percepção pública sobre o tema.

Por meio de metalinguagens específicas, os alunos serão guiados a descrever e interpretar os elementos de design e discurso utilizados, promovendo uma compreensão mais consciente e crítica dos conteúdos apresentados.

Com base nessa análise, a aula promoverá uma sensibilização sobre as implicações do racismo nos esportes, discutindo não apenas as consequências

sociais, mas também as psicológicas para os atletas que são vítimas dessas discriminações.

A aula incluirá questionamentos como: "Quais são as consequências sociais desta demonstração de racismo nos esportes?" e "Quais são as consequências psicológicas para um atleta que sofre racismo?", incentivando os alunos a refletirem criticamente sobre o impacto dessas situações e a compartilharem suas percepções e possíveis experiências pessoais.

A partir dessas discussões, os alunos serão estimulados a buscar outros casos de racismo no esporte, aplicando as habilidades analíticas desenvolvidas durante a aula para investigar e analisar os modos de representação e as linguagens utilizadas em outros exemplos. Esse processo permitirá que eles façam conexões entre os casos discutidos e as estruturas raciais e sociais mais amplas que perpetuam essas práticas discriminatórias, entendendo o racismo nos esportes como um reflexo das desigualdades presentes na sociedade.

Assim, a aula não apenas oferece uma compreensão crítica do racismo nos esportes, mas também conecta esses conhecimentos à realidade dos alunos, incentivando-os a reconhecer e agir sobre essas questões em suas vidas e comunidades, promovendo, assim, um ambiente de aprendizado ativo e transformador (Quadro 11).

Quadro 11 – Aula 3

AULA 3 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Emersão na realidade – Construção crítica de generalizações
Teaching objective: ● Reading Comprehension - interview ● Listening - interview ● Vocabulary related to the interview mode ● Grammar: Simple Past, Past Continuous and Past Perfect (affirmative, negative and interrogative forms) ● Further Discussion - Oral Practice

AULA 3 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Emersão na realidade – Construção crítica de generalizações

- Activate students' background knowledge and overlap it with new information concerning the topic presented in the reading passage;
- Distribute the text about Vinícius Júnior to the students and ask them to read it individually or in pairs.
- As a trigger activity, also show the video with the interview because the video brings an emotional element to it.
- After the reading, ask comprehension questions to ensure students understood the text.

Examples of questions:

- What is the main message Vinícius wants to convey about racism?
- What does Vinícius Júnior wish for the future regarding racism?

Divide the students into small groups and ask them to discuss the following questions (Teacher is supposed to select as many as he/she believes are necessary according to the groups' needs:

1. Have you ever witnessed or heard about any cases of racism in sports or other areas?
2. How do you think racism affects the lives of people who are targeted by this prejudice?
3. What can be done to combat racism, especially in sporting events?
4. Why did Vinícius Júnior break down in tears during the news conference?
5. What organizations has Vinícius reached out to for help in combating racism?
6. According to Vinícius, what is the main problem with racism in Spain?
7. What is Vinícius's opinion about Spain as a country in terms of racism?
8. What law was passed in Brazil in response to Vinícius's activism against racism?
9. Why does Vinícius believe it is important to fight against racism, even more than just playing football?
10. What does Vinícius hope for the future regarding racism?
11. How does racism affect Vinícius's experience as a football player, according to the text?
12. What gives Vinícius the strength to continue fighting against racism?
13. What frustrates Vinícius the most about the way racism is addressed in Spain?
14. Why does Vinícius believe that exemplary punishment could lead to change?
15. In what ways does Vinícius use his platform as a football player to address the issue of racism?

Each group should choose a representative to share the main ideas discussed with the class. Students can also be encouraged to research other cases of racism in sports or other areas and write a brief summary in English, which will be shared in the next class.

AULA 3 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Emersão na realidade – Construção crítica de generalizações

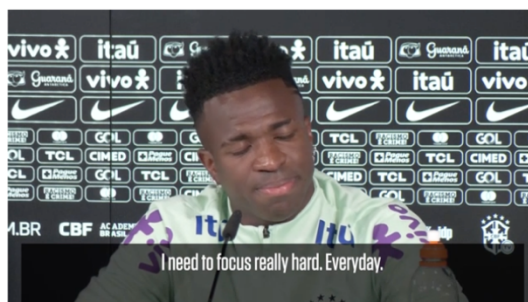
Descrição da Atividade

Após a análise das campanhas publicitárias, a ideia é trazer um assunto atual e que os alunos conseguem se identificar: o racismo sofrido pelo jogador de futebol Vinicius Junior na Espanha.

O seguinte texto fará parte do início da discussão:



Vinicius in tears over racism: 'I just want to play football'



Adriana Garcia
Mar 25, 2024, 12:33 PM ET

Brazil's Vinicius Júnior broke down in tears at Monday's news conference because of racist abuse directed toward him in Spain.

"I have asked for help from UEFA, FIFA, CONMEBOL, CBF -- they can fight against that. The problem that exists in Spain is that racism is not a crime."

"I am sure that Spain is not a racist country, but there are many racists and many of them are in the stadiums," he said. "We have to change because many of them don't know what racism is."

Vinicius has been a leading voice in the fight against racism. Last year the Vinicius Júnior law was passed in Brazil to combat racism at sporting events.

"Playing football is important, but the fight against racism is very important," he said. "Let people of color have a normal life. If this were the case, I would go to my club's games focused only on playing. The only thing I want is to continue playing and for everyone to have a normal life."

AULA 3 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Emersão na realidade – Construção crítica de generalizações



"That in the very near future we can have fewer cases of racism, and that Black people can have a normal life like everyone else. I want to keep fighting for that. Even because, as I said before, if it was just for me, I would have given up, because I stay at home, where no one will swear at me, I go to the games with my head centered on the game so that I can do the best for my team.

"It's not always possible, so I have to concentrate hard every day," he added before breaking down in tears and getting the applause of people at the news conference.

Vinícius Júnior breaks down in tears while discussing the racism he has faced in Spain.

"Above all, I get [strength] from my family, from the fans and from those people who give me messages of encouragement to continue fighting for those who need it."

Arrests have been made by Spanish police regarding racist episodes over the past year.

"The absence of punishment is what frustrates me the most, that nothing happens to all those people that do that," Vinícius said.

"I am going to continue in the best club in the world, scoring many goals so that they continue to see me. Racists are a minority. As I am a fantastic player, who plays for Madrid and we win many titles.

"Human beings need to respect each other and situations of this type on football pitches are unacceptable. But if there was an exemplary punishment, things would probably change."

Adaptado de: https://www.espn.com/soccer/story/_/id/39807062/vinicius-tears-racism-just-want-play-football. Acesso em 20/03/2024.

AULA 3 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Emersão na realidade – Construção crítica de generalizações

Como complemento do texto, há o vídeo com legendas em inglês com um trecho da entrevista:

Fonte: https://www.espn.com/soccer/story/_/id/39807062/vinicius-tears-racism-just-want-play-football.

Acesso em 20/03/2024

- Distribua o texto sobre Vinícius Júnior para os alunos e peça para que leiam individualmente ou em pares.
- Como elemento disparador, mostre também o vídeo com a entrevista.
- Após a leitura, faça perguntas de compreensão para garantir que os alunos entenderam o texto. Exemplos de perguntas:

1. Qual é a principal mensagem que Vinícius quer transmitir sobre o racismo?

2. O que Vinícius Júnior deseja para o futuro em relação ao racismo?

Divida os alunos em pequenos grupos e peça para que discutam as seguintes questões:

1. Have you ever witnessed or heard about any cases of racism in sports or other areas?

2. How do you think racism affects the lives of people who are targeted by this prejudice?

3. What can be done to combat racism, especially in sporting events?

4. Why did Vinícius Junior break down in tears during the news conference?

5. What organizations has Vinícius reached out to for help in combating racism?

6. According to Vinícius, what is the main problem with racism in Spain?

7. What is Vinícius's opinion about Spain as a country in terms of racism?

8. What law was passed in Brazil in response to Vinícius's activism against racism?

9. Why does Vinícius believe it is important to fight against racism, even more than just playing football?

10. What does Vinícius hope for the future regarding racism?

11. How does racism affect Vinícius's experience as a football player, according to the text?

12. What gives Vinícius the strength to continue fighting against racism?

AULA 3 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Emersão na realidade – Construção crítica de generalizações	
	13. What frustrates Vinícius the most about the way racism is addressed in Spain? 14. Why does Vinícius believe that exemplary punishment could lead to change? 15. In what ways does Vinícius use his platform as a football player to address the issue of racism? Cada grupo deve escolher um representante para compartilhar as principais ideias discutidas com a classe. Os alunos podem ser incentivados a pesquisar outros casos de racismo no esporte ou em outras áreas e escrever um breve resumo em inglês, que será compartilhado na próxima aula.
Objetivos	● Contextualizar o tema; ● Levantar conhecimento prévio; ● Construir novos saberes sobre o racismo estrutural na sociedade e no mundo dos esportes; ● Promover reflexão crítica; ● Promover a sensibilização sobre o racismo atual com um texto e um vídeo sobre a entrevista de Vinicius Junior a respeito do racismo enfrentado constantemente nas partidas de futebol na Espanha; ● Discussão sobre casos de racismo no esporte; ● Pesquisar outros casos de racismo no esporte.
Reflexão Crítica	● Quais são as consequências sociais desta demonstração de racismo nos esportes? ● Quais são as consequências psicológicas para um atleta que sofre racismo nos esportes? ● Você já presenciou uma situação de racismo num ambiente esportivo? Como foi?
Materiais Utilizados	Texto sobre a entrevista de Vinicius Junior a respeito do racismo enfrentado constantemente nas partidas de futebol na Espanha Vídeo sobre a entrevista de Vinicius Junior a respeito do racismo enfrentado constantemente nas partidas de futebol na Espanha

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

3.5 Aula 4 da unidade didática: *Let's talk about Racism!*

Na Aula 4 (abaixo), a primeira atividade será um jogo de cartas de perguntas e respostas, em que os alunos começarão a expor suas ideias e vivências para seus colegas, promovendo a troca de experiências. O jogo será realizado na plataforma *Wordwall*, utilizando o modo de cartas embaralhadas, com um total de 15 perguntas provocativas. A roda de discussão pode ser realizada em duas ou mais rodadas, permitindo que os alunos troquem de duplas e entrem em contato com diferentes pontos de vista. É importante incentivar que os alunos tomem notas sobre os assuntos discutidos em um espaço apropriado dentro da apostila, para que essas anotações sirvam de suporte para as atividades da aula seguinte.

Após essa dinâmica inicial, os alunos serão divididos em pequenos grupos de 3 a 4 integrantes. Cada grupo deverá escolher um dos temas discutidos durante as perguntas do jogo, como "*Racism in Sports*", "*The Impact of White Privilege*", "*Famous Black Figures in History*", ou "*How to Combat Racism*". Cada grupo deverá realizar uma breve pesquisa sobre o tema escolhido e preparar uma apresentação curta para a turma. É importante que os alunos usem exemplos reais, histórias pessoais e dados estatísticos para enriquecer suas apresentações, organizando suas ideias e planejando quem falará sobre cada parte.

Após as apresentações, será reservado um tempo para perguntas e discussões, permitindo que os colegas façam questionamentos ou comentários, o que incentivará um debate produtivo sobre os temas abordados. Esse momento é crucial para promover a reflexão e a interação entre os alunos, enriquecendo ainda mais a aprendizagem.

Finalmente, a aula será encerrada com um resumo das principais reflexões e ideias discutidas, reforçando a importância da conscientização e do combate ao racismo. Essa abordagem não apenas educa os alunos sobre a história e a cultura africana, mas também os ajuda a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Ao longo de toda a aula, o foco será na promoção de um ambiente colaborativo e crítico, em que os alunos possam se sentir à vontade para expressar suas opiniões e questionar o que aprendem.

O Quadro 12 apresenta a proposta para a Aula 4.

Quadro 12 – Aula 4

AULA 4 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Emersão – Construção Crítica de Generalizações

Teaching objective:

- **Reading Comprehension - Questions on a card**
- **Further Discussion - Oral Practice**
- **Writing,**
- **Grammar: Simple Past, Past Continuous and Past Perfect (affirmative, negative and interrogative forms),**
- **Further Discussion - Oral Practice, Presentation Skills**

- Activate students' background knowledge and overlap it with new information concerning the topic presented in class; In the first activity of this lesson, students will play a question-and-answer card game where they will begin to share their ideas and experiences with their peers and exchange viewpoints
- (Reading Comprehension - Questions on a card and Further Discussion - Oral Practice). The game will be played on the *wordwall* platform in the "shuffled cards" mode. There are 15 cards with thought-provoking questions. This discussion and exchange session can be done in two or more rounds, and pairs can be switched, giving students the opportunity to engage with various classmates' perspectives and even challenge their own opinions through the use of the target language.
- Encourage students to take notes on the topics/ideas discussed with their peers in the designated area in their workbook, so these notes can serve as support for the activity in the next lesson.
- After these rounds of conversation, divide the students into small groups (3-4 students per group). Ask each group to choose one of the topics discussed in the previous questions. Examples of topics include:
 1. "Racism in Sports",
 2. "The Impact of White Privilege",
 3. "Famous Black Figures in History",
 4. "How to Combat Racism," etc.

- Each group should conduct brief research on their chosen topic and prepare a short presentation for the class.

AULA 4 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Emersão – Construção Crítica de Generalizações

- They can use real-life examples, personal stories, statistical data, or any other relevant information that helps explain their chosen topic.
- Students should organize their ideas and plan who will speak about each part of the presentation.
- Each group presents their topic to the class.
- Students are expected to use the target grammar point, vocabulary studied in previous lessons, etc.
- After each presentation, allow a few minutes for questions and discussion.
- Other students can ask questions or make comments, encouraging a productive debate on the topics addressed.
- Conclude the activity by summarizing the main reflections and ideas discussed, reinforcing the importance of awareness and combating racism.

Descrição da Atividade

Na primeira atividade desta aula, os alunos irão jogar um jogo de cartas de perguntas e respostas em que começarão a expor suas ideias e vivências para outros colegas e trocar experiências.

O jogo será feito na plataforma *wordwall* no modo cartas embaralhadas.

Há 15 cartas com perguntas provocativas.

Este é o link para o *wordwall*: <https://wordwall.net/pt/resource/71848613>

Esta roda de discussão e troca pode ser feita em duas ou mais rodadas, pode-se trocar as duplas, para que os alunos possam ter a oportunidade de entrar em contato com pontos de vista de diversos colegas e inclusive questionar suas opiniões.

Incentivar que eles tomem nota dos assuntos/ideias discutidos com os outros colegas no local apropriado dentro da apostila para que estas anotações sirvam de suporte para a atividade da aula seguinte.

- E estas são as perguntas: LORAS, A.; OLIVEIRA M. Vamos falar de Racismo. Editora Matrix. 2021

AULA 4 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Emersão – Construção Crítica de Generalizações

1. Have you ever seen someone being racist with another person?  
2. Can you mention 3 famous and rich Black people from around the world?  
3. Have you ever listened to someone speaking racist words?  
4. Do you know any Black scientists or inventors?  
5. What do you understand about the term "racism"?  
6. Can you mention 3 famous and rich Black people from Brazil?  
7. People say that Brazil is not a racist country. Do you agree?  
8. How many Black friends do you have?  
9. What antiracist actions do you think you can take to help fight racism?  
10. What do you understand about the term "white privilege"?  
11. Are you a white person? Do you think you have privileges because of that? If so, which ones?  
12. Have you ever traveled to Africa? If not, would you like to? Why?  
13. How do you react when you listen to racist jokes?  
14. Do you follow Black artists or digital influencers on social media? Who are they?  
15. Do you think racism is getting higher or lower? Why?  

- Após essas rodadas de conversa, dividir os alunos em pequenos grupos (3-4 alunos por grupo). Peça para que cada grupo escolha um dos temas discutidos nas perguntas anteriores. Exemplos de temas: *"Racism in Sports"*, *"The Impact of White Privilege"*, *"Famous Black Figures in History"*, *"How to Combat Racism"*, etc.
- Cada grupo deve fazer uma breve pesquisa sobre o tema escolhido e preparar uma apresentação curta para a classe. Eles podem usar exemplos reais, histórias pessoais, dados estatísticos, ou qualquer outra informação relevante que ajude a explicar o tema escolhido. Os alunos devem organizar suas ideias e planejar quem irá falar sobre cada parte da apresentação. Cada grupo apresenta seu tema para a classe. Após cada apresentação, reserve alguns minutos para perguntas e discussão. Os outros alunos podem fazer perguntas ou comentários, incentivando um debate produtivo sobre os temas abordados. Finalize a atividade

AULA 4 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Emersão – Construção Crítica de Generalizações	
	resumindo as principais reflexões e ideias discutidas, reforçando a importância da conscientização e do combate ao racismo.
Objetivos	● Contextualizar o tema; ● Levantar conhecimento prévio; ● Construir novos saberes sobre a história do povo africano e sua comercialização; ● Relacionar aspectos socioculturais sobre os continentes; ● Promover reflexão crítica; ● Promover a sensibilização sobre o racismo no mundo atual demonstrando como o racismo se encontra mais perto do que pode parecer.
Reflexão Crítica	Todas as perguntas do jogo <i>wordwall</i> se incluem como uma reflexão crítica dos alunos.
Materiais Utilizados	Jogo na plataforma <i>wordwall</i> no modo cartas embaralhadas. Há 15 cartas com perguntas provocativas. Este é o link para o <i>wordwall</i>: https://wordwall.net/pt/resource/71848613

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O princípio básico da etapa de Emersão na Realidade – Construção Crítica de Generalizações, que foi o objetivo das aulas 3 e 4, é a síntese reflexiva e crítica das experiências e conhecimentos adquiridos na etapa anterior de Imersão na Realidade. Nessa fase, os alunos analisam padrões, estruturas e relações identificados na realidade e desenvolvem generalizações críticas que expliquem os fenômenos sociais observados, conectando-os a contextos mais amplos.

Essa etapa busca promover uma compreensão mais profunda e sistemática das questões sociais, incentivando os alunos a relacionarem suas vivências práticas a conceitos teóricos e a pensarem de maneira analítica. O foco está em construir um entendimento crítico das dinâmicas sociais, identificando como desigualdades e injustiças, como o racismo, operam em diferentes contextos e níveis. Essa construção não é estática, mas dialógica e aberta, estimulando os alunos a formularem hipóteses

e questionarem as estruturas existentes para compreenderem melhor as complexidades da sociedade, como descreve Liberali (2022, p. 134-135):

Os participantes acessam seu patrimônio de vivências ao mesmo tempo que passam a demandar e compartilhar novas possibilidades de ser, pensar, sentir, agir, que serão refletidas e ampliadas na Construção Crítica de Generalizações. [...] Pressupõe a sistematização generalizante dos saberes vividos. Envolve considerar aspectos tais como: questões sobre o quê, como, por que das ações por várias fontes e modos de organizar a compreensão de determinada situação, fenômeno ou experiência.

Para a etapa de Emersão na Realidade – Construção Crítica de Generalizações, aqui estão algumas sugestões de outras atividades alinhadas com essa etapa que podem ser adaptadas pelos professores:

3.5.1 Criação de Mapas Conceituais

Propor a construção de mapas conceituais que conectem conceitos como: *racism, prejudice, privilege, inclusion, equity*. Os alunos devem organizar as informações de maneira visual, destacando relações entre os conceitos e as reflexões críticas desenvolvidas.

- Construção do mapa em inglês:

Instrua os alunos a organizarem os conceitos diretamente em inglês e usar palavras-chave e conectores para estabelecer as relações. Exemplos de conectores podem incluir: *leads to, is connected to, results in, challenges, supports...*

- Discussão prévia em inglês:

Antes de começarem os mapas, conduza uma discussão em inglês para explorar o significado e as relações entre os conceitos. Use perguntas como:

- *What does privilege mean in the context of racism?*
- *How is inclusion related to equity?*
- *Can prejudice lead to discrimination? How?*

- Descrição oral dos mapas em inglês:

Após finalizarem os mapas, os alunos podem apresentar suas ideias em inglês para a turma, explicando como os conceitos se relacionam. Frases modelo incluem:

- *We connected racism to prejudice because...*

- *Privilege supports inequality by...*
- *Equity can challenge discrimination through...*

- Análise crítica em pares:

Peça que os alunos troquem os mapas com colegas e analisem em inglês, sugerindo melhorias ou explicando o que aprenderam. Eles podem usar frases como:

- *I think this connection makes sense because...*
- *Maybe you could add...*

3.5.2 Elaboração de Propostas de Intervenção Social

A partir das reflexões anteriores, os alunos podem trabalhar em grupos para criar projetos ou campanhas que promovam a igualdade racial. Essas propostas podem incluir ações concretas, como palestras, produções artísticas ou intervenções comunitárias.

Nesse momento, os alunos podem elaborar essas propostas de intervenção para colocá-las em prática na próxima etapa de Inserção na Realidade – Produção de Mudança Social.

- Planejamento em inglês:

Peça que os alunos elaborem os projetos ou campanhas diretamente em inglês, incluindo o planejamento, os objetivos e as ações propostas. Por exemplo:

- *Objective: To promote racial equity through community workshops.*
- *Actions: Organize a school event with guest speakers and create an art exhibition.*

- Vocabulário direcionado:

Forneça um glossário com palavras e frases úteis relacionadas à criação de propostas e projetos, como: *proposal, action plan, target audience, resources needed, impact assessment, timeline*.

- Apresentação em inglês:

Após desenvolverem as propostas, os grupos podem apresentar seus projetos à turma em inglês. Estructure a apresentação para incluir:

- *Introduction: Our project is called...*
- *Problem: We aim to address the issue of...*
- *Solution: We propose to...*
- *Expected results: We believe this will lead to...*

- *Feedback em inglês:*

Durante ou após as apresentações, os colegas e o professor podem dar *feedback* construtivo em inglês, utilizando frases como:

- *I think this idea is very effective because...*
- *Have you considered...?*
- *Maybe you could add...*

- *Discussão dos impactos em inglês:*

Após elaborarem as propostas, conduza uma discussão em inglês sobre como essas ações podem promover mudanças concretas. Perguntas sugeridas:

- *How will your project impact the community?*
- *What challenges might you face in implementing this?*
- *How can you ensure long-term results?*

Os alunos podem fazer o uso de modal verbs para responder a essas perguntas nas discussões: *may, might, could, would, should*.

- *Conexão com a etapa seguinte:*

Explique aos alunos que essas propostas serão colocadas em prática nas próximas aulas, reforçando o uso do inglês como ferramenta de planejamento e execução.

A integração de atividades como a criação de mapas conceituais e a elaboração de propostas de intervenção social promove não apenas o desenvolvimento do pensamento crítico e da análise reflexiva, mas também fortalece o uso da língua inglesa como uma ferramenta significativa para o engajamento em questões sociais. Essas práticas incentivam os alunos a se posicionarem como agentes ativos na sociedade, capazes de conectar teoria e prática para compreender e transformar realidades. Além disso, ao utilizarem o inglês para explorar conceitos e propor soluções, os alunos consolidam suas habilidades linguísticas em um contexto

relevante e transformador e ampliam sua competência comunicativa e seu impacto no mundo.

3.6 Aulas 5, 6, 7 e 8 da unidade didática: *Let's talk about Racism!*

Nessa proposta, as Aulas 5, 6, 7 e 8 da unidade didática de formação antirracista de professores de inglês podem ser realizadas de duas maneiras, a depender da escolha dos alunos.

3.6.1 Opção 1: Atividade de produção de mídias digitais sobre racismo

O objetivo principal é envolver os alunos em uma discussão profunda e multifacetada sobre o tema do racismo, utilizando ferramentas digitais para fomentar a criatividade e a reflexão crítica. Os alunos desenvolvem habilidades de comunicação digital ao aprender a usar diferentes ferramentas para criar e disseminar conteúdos que discutam o racismo.

A atividade também estimula uma reflexão crítica sobre como o racismo se manifesta em diversas esferas da sociedade e como combatê-lo e promove discussões que alcancem um público mais amplo e incentivem o diálogo em plataformas digitais. Além disso, a atividade permite que os alunos experimentem diferentes modos de comunicação, utilizem mídias visuais, orais e escritas.

Os alunos podem escolher entre várias formas de mídia para expressar suas ideias. Um dos formatos é o blog, que serve como uma plataforma contínua para publicar artigos, reflexões e análises críticas e permite um aprofundamento no tema e a construção de um portfólio de conhecimento. Outra opção é a produção de vídeos, sejam curtas ou documentários, sobre a história do racismo, experiências pessoais e iniciativas antirracistas que ampliam a visibilidade de suas mensagens em plataformas populares. Também podem criar *podcasts*, em que discutem questões relacionadas ao racismo, fazem entrevistas e analisam como ele afeta setores como educação e trabalho e criam um espaço para diálogos mais pessoais e diretos. Outras mídias digitais, como infográficos e campanhas de conscientização, podem ser utilizadas para ampliar o alcance e o impacto das mensagens nas redes sociais.

O desenvolvimento da atividade se dá em várias etapas. Primeiramente, há uma contextualização do tema com uma discussão sobre racismo e levantamento de

conhecimentos prévios dos alunos, além de apresentar dados históricos e socioculturais relevantes. Em seguida, é realizada a construção de novos saberes com a exploração da história do povo africano, sua comercialização e o impacto sociocultural do racismo, tanto no passado quanto no presente. A reflexão crítica será fomentada, desafiando os alunos a analisarem as experiências de discriminação e as consequências do racismo, assim como a pensarem em soluções viáveis.

Durante a atividade, também há um foco no desenvolvimento de potencialidades digitais, com o ensino do uso de ferramentas digitais e técnicas de comunicação para a criação de conteúdo de qualidade. Por fim, o engajamento e o *feedback* são promovidos por meio de discussões em grupo e coleta de *feedback* dos espectadores ou leitores, incentivando a autoavaliação e melhorias nas produções futuras.

As questões de reflexão incentivam os alunos a ponderarem sobre suas produções e experiências. Eles podem explorar como a arte influencia a percepção das pessoas sobre o racismo e a desigualdade racial, o que aprenderam sobre o racismo ao criar suas obras, e como o tema ressoa com suas experiências ou com as de pessoas ao seu redor. Além disso, podem refletir sobre a maneira como diferentes formas de mídia influenciam a percepção do público sobre o racismo, os desafios enfrentados ao comunicar um tema complexo de forma acessível, e como o feedback recebido pode ajudar a melhorar futuras produções.

Em conclusão, a atividade de Produção de Mídias Digitais não apenas desenvolve habilidades técnicas, mas também promove uma consciência crítica e um diálogo necessário sobre o racismo, incentivando os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Por meio da criação e compartilhamento de conteúdo digital, eles têm a oportunidade de explorar e expressar suas reflexões de maneira impactante e acessível.

3.6.2 Opção 2: Intervenções artísticas com temática antirracista

Essa aula visa utilizar a arte como uma ferramenta para refletir, dialogar e atuar sobre questões relacionadas ao racismo e à desigualdade racial. Os objetivos da atividade incluem a expressão artística e a reflexão crítica, em que os alunos são encorajados a manifestar suas reflexões e sentimentos sobre o racismo por meio de diferentes formas artísticas, desenvolvendo assim um entendimento mais profundo do

tema. Além disso, a atividade busca envolver a comunidade em um diálogo sobre racismo, promovendo uma conscientização coletiva e incentivando a troca de experiências.

Os alunos podem escolher entre várias formas de expressão, como a criação de murais que denunciem o racismo e celebrem a diversidade cultural. Esse formato permite que trabalhem em grupo, promovendo a colaboração e a discussão sobre as mensagens que desejam transmitir.

Outra opção são as performances, que podem incluir apresentações teatrais, de dança ou música, retratando experiências de racismo e resistência. Os alunos têm a liberdade de criar roteiros originais ou adaptar obras existentes, o que proporciona um espaço para a expressão criativa. Também é possível escrever e encenar peças que abordam histórias de vida relacionadas ao racismo, o que permite que conectem suas experiências pessoais ou histórias históricas relevantes. Por fim, a organização de exposições de arte possibilita a exibição de obras criativas que reflitam sobre o racismo, promovem a interação com o público e facilitam discussões sobre os temas abordados.

A aula deve incluir uma discussão sobre a contextualização histórica e cultural, abordando a história do povo africano e sua comercialização, além de aspectos socioculturais dos continentes, promovendo um entendimento mais amplo do racismo. A reflexão crítica é um aspecto central, em que os alunos são incentivados a pensar sobre como o racismo se manifesta em diferentes contextos e como suas obras podem comunicar suas mensagens de forma clara.

Além disso, a atividade visa desenvolver potencialidades digitais, ensinando os alunos a utilizar ferramentas digitais para criar e distribuir suas obras, aprimorando assim suas habilidades tecnológicas. O engajamento público também é promovido, utilizando plataformas digitais para ampliar as discussões sobre racismo e o alcance das mensagens dos alunos. A multimodalidade é outra característica da atividade, explorando diferentes modos de comunicação (visual, oral e escrita), permitindo que os alunos escolham a forma que melhor se adapta às suas mensagens.

Após a criação das obras, os alunos são incentivados a refletir sobre questões como a influência da arte na mudança de percepções sobre racismo e desigualdade, o que aprenderam sobre racismo durante o processo criativo, e como o tema ressoa com suas experiências pessoais e as de pessoas ao seu redor. Eles também são convidados a considerar se suas obras transmitem a mensagem desejada e como o

público pode interpretá-las. Além disso, a reflexão deve incluir como a arte pode fomentar discussões significativas sobre racismo e o que aprenderam sobre trabalho em equipe e habilidades criativas.

Essa abordagem holística proporciona um espaço para aprendizado e diálogo, essencial para a luta contra a desigualdade racial, não apenas promove a expressão artística, mas também desenvolve habilidades críticas e sociais nos alunos. Ao refletirem sobre suas criações e o impacto que a arte pode ter na percepção do racismo, os alunos são incentivados a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. O Quadro 13 apresenta a proposta de conteúdo das aulas 5, 6, 7 e 8.

Quadro 13 – Aulas 5, 6, 7 e 8

AULA 5, 6, 7, 8 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Inserção na Realidade – Produção de mudança social
Teaching objective: ● Reading Comprehension ● Vocabulary related to racism, ● Further Discussion - Oral Practice, ● Writing, ● Grammar: Simple Present, Present Continuous, Present Perfect, Simple Past, Past Continuous, Past Perfect, Will, Going to (affirmative, negative and interrogative forms), ● Further Discussion - Oral Practice, Presentation Skills Students are presented with two possibilities, and they are free to choose whichever they feel more comfortable with: Option 1: Digital Media Production on Racism. In this activity, students are encouraged to use digital tools to create content that discusses racism from various perspectives. They can choose to produce blogs, videos, podcasts, or other types of digital media that allow for a broad dissemination of their ideas and reflections. The main focus of this activity is to develop digital communication and critical thinking skills while exploring how racism affects different aspects of society and proposing solutions to combat it. Option 2: Artistic Interventions with an Anti-Racist Theme. In this activity, students are encouraged to use various forms of artistic expression to address racism and promote racial equity. The central idea is that, through art, students can express their reflections, feelings,

AULA 5, 6, 7, 8 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Inserção na Realidade – Produção de mudança social	
and critical perspectives on racism while engaging the community in a dialogue on this crucial topic.	
Descrição da Atividade OPÇÃO 1 MÍDIAS DIGITAIS	OPÇÃO 1 - Produção de Mídias Digitais sobre Racismo OPCAO 2 - Intervenções Artísticas com Temática Antirracista 1. Nesta atividade, os alunos são incentivados a usar ferramentas digitais para criar conteúdos que discutam o racismo a partir de diversas perspectivas. Eles podem optar por produzir blogs, vídeos, podcasts, ou outros tipos de mídia digital que permitam uma ampla disseminação de suas ideias e reflexões. Esta atividade tem como foco principal o desenvolvimento de habilidades de comunicação digital e crítica, enquanto os alunos exploram como o racismo afeta diferentes aspectos da sociedade e propõem soluções para combatê-lo. - Os alunos podem escolher entre diferentes formatos artísticos, como: Blogs: Os alunos podem criar e gerenciar um blog em que publicam artigos, reflexões pessoais, análises críticas, entrevistas com pessoas que tenham experiências ou conhecimento sobre o tema do racismo, entre outros tipos de conteúdo escrito. O blog pode ser uma plataforma contínua em que eles publicam regularmente sobre diferentes aspectos do racismo. Vídeos: Os alunos podem produzir vídeos curtos ou documentários abordando temas como a história do racismo, experiências pessoais de discriminação, iniciativas antirracistas, ou análises de casos específicos de racismo. Os vídeos podem ser publicados em plataformas como YouTube, TikTok ou Instagram, em que podem alcançar uma audiência mais ampla. Podcasts: Criar um podcast em que os alunos discutem questões relacionadas ao racismo, entrevistam convidados, e exploram como o racismo afeta diferentes setores da sociedade, como educação, trabalho, mídia, entre outros. Eles podem lançar episódios regulares, incentivando ouvintes a se engajarem com o tema Outras Mídias Digitais: Isso pode incluir infográficos, séries de posts no Instagram, campanhas de conscientização nas redes sociais, ou até mesmo uma página no Instagram/TikTok dedicada a discutir e combater o racismo.
Descrição da Atividade OPÇÃO 1	Nesta atividade, os alunos são incentivados a utilizar diversas formas de expressão artística para abordar o tema do racismo e promover a igualdade racial. A ideia central é que, por meio da arte, os alunos possam expressar suas

AULA 5, 6, 7, 8 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Inserção na Realidade – Produção de mudança social	
EXPRESSÕES ARTÍSTICAS	reflexões, sentimentos e posicionamentos críticos sobre o racismo, enquanto envolvem a comunidade em um diálogo sobre esse tema crucial. Os alunos podem escolher entre diferentes formatos artísticos, como: ● Murais: Criar murais em paredes da escola ou em espaços públicos da comunidade. Os murais podem incluir imagens, palavras e frases que denunciam o racismo e celebram a diversidade cultural. Os alunos podem trabalhar em grupos para planejar e executar os murais, discutindo previamente as mensagens que desejam transmitir. ● Performances: Organizar performances ao vivo, como teatro, dança ou música, que retratem experiências de racismo e resistência. Essas performances podem ser apresentadas em eventos escolares, praças públicas ou outros espaços comunitários. Os alunos podem escrever seus próprios roteiros ou adaptar textos existentes que abordem a temática racial. ● Peças de Teatro: Escrever e encenar peças de teatro que explorem histórias de vida afetadas pelo racismo, focando tanto em experiências históricas quanto em contextos contemporâneos. A peça pode ser criada a partir das experiências pessoais dos alunos ou inspirada por figuras históricas importantes na luta contra o racismo. ● Exposições de Arte: Organizar uma exposição de arte em que os alunos possam exibir suas pinturas, esculturas, fotografias ou colagens que reflitam sobre o racismo e a luta pela igualdade racial. A exposição pode ser aberta ao público, permitindo que membros da comunidade interajam com as obras e participem de discussões facilitadas pelos próprios alunos.
Objetivos	● Contextualizar o tema; ● Levantar conhecimento prévio; ● Construir novos saberes sobre e história do povo africano e sua comercialização; ● Relacionar aspectos socioculturais sobre os continentes; ● Promover reflexão crítica; ● Desenvolvimento de Potencialidades Digitais: Ensinar os alunos a usar ferramentas digitais para criar e distribuir conteúdo, desenvolvendo suas habilidades tecnológicas e de comunicação;

AULA 5, 6, 7, 8 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Inserção na Realidade – Produção de mudança social	
	● Reflexão Crítica sobre o Racismo: Estimular os alunos a refletirem profundamente sobre como o racismo se manifesta em diferentes contextos e a articularem essas reflexões de forma clara e impactante; ● Engajamento Público: Promover discussões públicas sobre racismo, utilizando plataformas digitais para alcançar um público mais amplo e incentivar o diálogo; ● Multimodalidade: A atividade aproveita múltiplos modos de comunicação — visual (vídeos, infográficos), oral (podcasts, vídeos), e escrito (blogs, scripts de vídeos) — permitindo que os alunos experimentem e escolham o meio que melhor se adapta às suas mensagens e audiências; ● Contextualização Cultural: Os alunos são incentivados a considerar o contexto cultural de suas audiências ao criar conteúdo, garantindo que suas mensagens ressoem com as experiências vividas por diferentes grupos sociais.
Reflexão Crítica OPÇÃO 1	● Como a arte pode influenciar a percepção das pessoas sobre o racismo e a desigualdade racial? ● O que eu aprendi sobre o racismo ao criar essa obra de arte? ● De que maneira o tema do racismo ressoa com minhas próprias experiências ou com as de pessoas ao meu redor? ● Como as diferentes formas de mídia influenciam a percepção do público sobre o racismo? ● Quais desafios foram encontrados ao tentar comunicar temas complexos como o racismo de maneira acessível e impactante? ● Como o feedback recebido dos espectadores ou leitores pode ajudar a melhorar futuras produções?
Reflexão Crítica OPÇÃO 2	● Como a arte pode influenciar a percepção das pessoas sobre o racismo e a desigualdade racial? ● O que eu aprendi sobre o racismo ao criar essa obra de arte? ● De que maneira o tema do racismo ressoa com minhas próprias experiências ou com as de pessoas ao meu redor? ● A minha obra de arte comunica efetivamente a mensagem que eu pretendia? Como o público pode interpretar meu trabalho?

AULA 5, 6, 7, 8 - PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA – Inserção na Realidade – Produção de mudança social	
	● Como minha arte pode engajar a comunidade em uma discussão significativa sobre o racismo? ● O que eu aprendi sobre trabalhar em equipe e desenvolver habilidades criativas por meio desta atividade? ● Como posso continuar a usar a arte e outras formas de expressão para lutar contra o racismo no futuro?
Materiais Utilizados OPÇÃO 1	● Acesso a computadores ou tablets com internet. ● Ferramentas de edição de vídeo, áudio, ou de blog. ● Orientação contínua do professor para apoiar tanto a produção de conteúdo quanto à reflexão crítica sobre o tema.
Materiais Utilizados OPÇÃO 2	● Materiais artísticos (tintas, pincéis, telas etc.) ● Espaços para a apresentação (muros para murais, auditório para performances) ● Acesso à tecnologia para gravação de performances (opcional)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Dessa forma, a sequência didática apresentada busca oferecer uma abordagem prática para promover a educação antirracista nas aulas de inglês, integrando teorias de multiletramento engajado e desencapsulação curricular. Cada atividade foi pensada para proporcionar aos estudantes não apenas a oportunidade de refletir criticamente sobre questões raciais, mas também para desenvolver habilidades linguísticas e sociais fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A sequência, composta por atividades que se articulam de maneira progressiva, incentiva o desenvolvimento de uma consciência crítica que transcende o contexto escolar e os prepara para interações mais conscientes e respeitadas na sociedade.

O princípio básico da etapa de Inserção na Realidade – Produção de Mudança Social das aulas 5, 6, 7 e 8 é a transformação ativa do contexto social por meio da aplicação prática e engajada do conhecimento adquirido. Essa etapa busca capacitar os alunos a agirem como agentes transformadores, conectando o aprendizado teórico e crítico às demandas reais da sociedade. O foco está na promoção de ações

concretas e significativas que gerem impacto positivo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

Nessa fase, os alunos são incentivados a utilizar suas reflexões e aprendizagens para propor e implementar soluções práticas que enfrentem as problemáticas sociais identificadas. O objetivo é transformar o ambiente em que estão inseridos, assumindo um papel ativo na luta contra desigualdades, preconceitos e injustiças, como o racismo estrutural. Essa abordagem reforça a educação como um ato político e um processo de emancipação, no qual o aprendizado se traduz em práticas que visam à mudança social, como descreve Liberali (2022, p. 135):

Como tentativa de tornar os participantes sujeitos de sua história, transformadores de suas realidades, criam-se propostas para a Produção de Mudança Social. [...] Por meio de propostas didáticas, os alunos vivenciam a reflexão, a construção de possibilidades e a proposição e a implementação de ações concretas de transformação. Nesse sentido, os participantes voltam-se para suas realidades imediatas em conexão com as questões históricas mais amplas. Assim, a análise, a avaliação e a proposição de ações recuperam o patrimônio de vivências com aspectos múltiplos, que podem expandir os modos de sentir, pensar, agir e viver certas situações.

Para a fase de Inserção na Realidade – Produção de Mudança Social, o objetivo principal é que os alunos coloquem em prática ações concretas para enfrentar o racismo, promovendo mudanças significativas no ambiente escolar ou na comunidade. Aqui estão algumas sugestões de outras atividades alinhadas com essa etapa que podem ser adaptadas pelos professores em seu planejamento de aula:

3.6.3 Participação em simulações de políticas públicas

Organize uma simulação em que os alunos desempenhem o papel de formuladores de políticas públicas, discutam e proponham medidas para combater o racismo em diferentes setores, como educação, saúde e mercado de trabalho.

- Preparação dos papéis em inglês:

Os alunos podem assumir o papel de ministros, representantes de ONGs ou líderes comunitários, com descrições de seus cargos e responsabilidades escritas em inglês. Por exemplo:

- *Minister of Education: Your role is to propose measures to ensure racial equity in schools.*
- *NGO representative: You advocate for inclusive health policies.*

- Vocabulário e frases úteis:

Forneça aos alunos um glossário de termos e expressões relacionadas a políticas públicas, como: *public policy, equity measures, discrimination, legislation, implementation, stakeholders, budget*.

Além disso, apresente frases modelo, como:

- *We propose implementing...*
- *This policy aims to...*
- *Our budget allocation will focus on...*

- Apresentação das propostas em inglês:

Cada grupo deve apresentar suas políticas públicas ao restante da turma, explicando as medidas propostas, os objetivos e os impactos esperados. Estruture a apresentação com seções como:

- *Policy Title: Improving Racial Equity in Schools*
- *Problem Addressed: The lack of inclusive curriculum.*
- *Proposed Measures: We suggest creating teacher training programs focused on diversity.*
- *Expected Outcomes: This will lead to greater cultural awareness and inclusion.*

- Debate aberto em inglês:

Após as apresentações, organize um debate para que os alunos discutam os méritos e desafios de cada proposta. Use perguntas para guiar a conversa, como:

- *What are the strengths of this policy?*
- *What challenges might arise during implementation?*
- *How can these measures be improved?*

- Produção escrita colaborativa:

Após a simulação, peça que os grupos redijam relatórios em inglês com um resumo das políticas propostas, as justificativas e os passos para implementação. Esse relatório pode ser apresentado como um documento oficial.

- Conexão com o mundo real:

Para reforçar o aprendizado, compartilhe exemplos reais de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial e compare-as às propostas criadas pelos alunos.

Essas estratégias permitem que os alunos pratiquem o inglês de forma funcional, enquanto desenvolvem habilidades de argumentação, negociação e pensamento crítico em um contexto social relevante.

3.6.4 Propostas de mudanças no currículo escolar

Os alunos podem colaborar com professores e gestores para sugerir alterações ou inclusões no currículo, de modo a integrar de forma permanente os temas de racismo, diversidade cultural e história afro-brasileira e indígena.

- Pesquisa e escrita das propostas em inglês:

Orienta os alunos a escreverem suas sugestões de mudanças curriculares em inglês. Estructure as propostas com tópicos claros, como:

- *Objective: To include discussions about racism and diversity in the curriculum.*
- *Proposed Changes: Introduce mandatory topics on Afro-Brazilian and Indigenous history.*
- *Implementation: Organize teacher training workshops and create relevant teaching materials.*

- Discussão em inglês sobre as mudanças:

Antes de redigir as propostas, promova uma discussão em inglês com perguntas orientadoras, como:

- *Why is it important to include these topics in the curriculum?*
- *What impact could this have on students and teachers?*
- *How can these changes be implemented effectively?*

- Apresentações orais em inglês:

Os alunos podem apresentar suas propostas de mudanças curriculares para a turma ou simular uma reunião com gestores escolares, usando o inglês para defender suas ideias. Exemplos de frases modelo:

- *Our proposal focuses on...*
- *We believe this change will benefit the school by...*
- *To implement this, we suggest...*

- Uso de vocabulário acadêmico em inglês:

Ensine palavras e expressões específicas para a tarefa, como: *curriculum reform, educational policy, diversity awareness, inclusive education, mandatory topics, training sessions*.

- Comparação com currículos internacionais:

Peça aos alunos que pesquisem currículos de outros países em inglês, comparando como questões de racismo e diversidade são abordadas. Isso pode inspirar ideias para as propostas.

- Apresentação da Proposta aos professores e gestores:

Organizar uma reunião para que os alunos possam apresentar aos professores e à gestão da escola suas pesquisas sobre como integrar permanentemente os temas de racismo, diversidade cultural e história afro-brasileira e indígena na instituição faz com que os estudantes tenham uma postura agentiva. Essa iniciativa reflete o compromisso dos alunos em promover mudanças e construir uma educação mais inclusiva, ao propor estratégias concretas, compartilhar ideias e estabelecer um diálogo colaborativo com a comunidade escolar.

3.6.5 Proposição de políticas antirracistas para a escola

Trabalhar junto ao grupo da gestão escolar para propor políticas internas que incentivem práticas antirracistas, como a criação de um código de conduta que inclua a promoção da diversidade e o combate a preconceitos.

- Elaboração das políticas em inglês:

Oriente os alunos a escreverem suas propostas diretamente em inglês. Estruture os documentos com seções como:

- *Policy Title: Anti-Racism Code of Conduct*
- *Objective: To promote diversity and eliminate discriminatory behavior in the school environment.*
- *Proposed Actions: Implement workshops, establish a reporting system for discrimination cases, and include diverse perspectives in teaching materials.*
- *Expected Outcomes: A more inclusive and respectful school culture.*

- Discussão inicial em inglês:

Antes de redigirem as propostas, promova uma discussão em inglês para explorar ideias sobre as políticas. Use perguntas como:

- *What are the main issues related to racism in our school?*
- *What measures can we take to promote diversity?*
- *How can we ensure these policies are effective?*

- Apresentação das políticas em inglês:

Os alunos podem apresentar suas políticas antirracistas em inglês para a turma ou em uma simulação de reunião com a gestão escolar. Frases modelo para a apresentação:

- *We propose the following policy to address racism in our school...*
- *The main focus of this policy is to...*
- *By implementing this, we aim to...*

- Vocabulário relevante em inglês:

Forneça um glossário de termos importantes para a atividade, como: *anti-racism policy, diversity promotion, code of conduct, inclusive practices, awareness campaigns*.

- Produção colaborativa de documentos:

Peça que os alunos, em grupos, redijam um documento oficial em inglês com as propostas, que pode incluir:

- *Policy guidelines: Os princípios básicos da política.*

- *Implementation steps*: Como as medidas serão aplicadas.
- *Monitoring and evaluation*: Como avaliar a eficácia das políticas.

- Reflexão em inglês após a atividade:

Após a finalização das políticas, promova uma reflexão em inglês sobre a experiência. Perguntas sugeridas:

- *What challenges did you face while creating the policies?*
- *How do you think these policies will impact the school environment?*
- *What other actions could complement these policies?*

- Proposta para a comunidade escolar:

Para colocar essa atividade em prática de forma real, os alunos podem organizar um evento simulado com a participação de professores e membros da gestão escolar. No evento, eles apresentam suas propostas de políticas antirracistas diretamente em inglês, utilizando os documentos elaborados e frases modelo. Além disso, podem propor um espaço de diálogo em que todos os participantes discutam e aperfeiçoem as políticas apresentadas.

Os documentos criados podem ser compartilhados com a escola e servirem como base para a implementação real das políticas. A atividade também pode incluir a redação de um relatório final, com os resultados da discussão e sugestões práticas, para ser entregue à gestão escolar. Esse processo estimula uma experiência autêntica de cidadania ativa e integração do aprendizado de inglês com questões sociais relevantes.

As atividades extras aqui propostas para a etapa de Inserção na Realidade – Produção de Mudança Social têm a intenção de transformar o aprendizado em ações concretas que impactem a sociedade. Por meio de simulações de políticas públicas, propostas de mudanças curriculares e elaboração de políticas antirracistas, os alunos são incentivados a utilizar o inglês como ferramenta de planejamento e comunicação, conectando o aprendizado linguístico à cidadania ativa. Essas atividades não apenas desenvolvem habilidades argumentativas, críticas e colaborativas, mas também reforçam o papel da educação como um ato de transformação social. Ao assumirem um papel ativo na criação de soluções para combater o racismo, os alunos se tornam agentes de mudança, capazes de promover um impacto real em suas escolas e comunidades. Assim, a etapa contribui para a formação de cidadãos críticos,

engajados e conscientes de sua responsabilidade na construção de um mundo mais justo e inclusivo.

No próximo capítulo, serão apresentadas as considerações finais deste trabalho, com uma análise detalhada sobre os resultados e desafios observados ao longo do desenvolvimento da proposta didática. Também serão discutidas as contribuições potenciais desta experiência para a formação antirracista de professores de inglês e suas implicações para a prática docente. Essa análise visa não apenas refletir sobre os aspectos teóricos e metodológicos da proposta, mas também oferecer caminhos para futuras pesquisas e práticas educacionais que possam contribuir para o fortalecimento de uma educação antirracista no ensino de língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista tem ganhado uma importância cada vez maior, especialmente em um país como o Brasil, onde a diversidade racial é parte fundamental de sua identidade. O tema do ENEM 2024 (“Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”) destaca a urgência de debatermos e incorporarmos práticas pedagógicas que não apenas reconheçam a diversidade, mas também desafiem e combatam o racismo estrutural presente em nossa sociedade e nas instituições de ensino.

A educação antirracista é essencial para promover uma formação mais justa e igualitária, ajudando alunos a compreenderem as dinâmicas de poder e as desigualdades que afetam a população negra e outros grupos historicamente marginalizados. Ao adotar uma abordagem antirracista, as escolas se tornam um espaço onde todos os estudantes podem se reconhecer, sentir-se valorizados e ter sua história e cultura respeitadas. Isso não só contribui para a construção de uma autoestima positiva e de uma identidade sólida, mas também para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de agir contra injustiças sociais.

Além disso, a educação antirracista não se restringe a apenas combater o preconceito individual, mas também visa dismantlar estruturas institucionais e práticas culturais que perpetuam o racismo. Para isso, é fundamental que os professores estejam preparados para abordar o tema de forma sensível e informada, utilizando metodologias que integrem perspectivas diversas e conteúdos que reflitam a realidade de todos os brasileiros. A formação docente, portanto, desempenha um papel central nesse processo, pois é por meio dela que se constroem as bases para uma educação que, de fato, se compromete com a transformação social.

Ao trazer o tema da educação antirracista no ENEM 2024, o exame reforça a relevância de formar jovens que não apenas reconheçam as desigualdades raciais, mas que também estejam prontos para agir contra elas. Com isso, dá-se um passo importante na direção de uma sociedade mais inclusiva e comprometida com a justiça racial, onde todos tenham a oportunidade de aprender, crescer e prosperar sem os obstáculos impostos pelo racismo.

A unidade didática *"Let's Talk About Racism"* representa uma contribuição para a formação antirracista de professores de língua inglesa, ao desencapsular o currículo tradicional de inglês e integrar uma abordagem crítica e sensível sobre o racismo.

Desenvolvida a partir de uma fundamentação teórica ampla e sólida, a unidade se apoia em conceitos centrais da Educação Antirracista, Formação de Professores e das abordagens educacionais contemporâneas, contextualizando a pesquisa com teses, dissertações e artigos que validam a relevância dos tópicos abordados.

Um dos pilares teóricos é a desencapsulação do currículo, explorada por autores como Engeström (2002), Liberali *et al.* (2016) e Resnick (1987), que destacam a necessidade de reformular as abordagens pedagógicas para torná-las mais inclusivas e conectadas à realidade dos alunos. A Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo New London Group (1996) e ampliada por Liberali (2022) com o conceito de Multiletramento Engajado, fundamenta a unidade ao valorizar a diversidade de formas de conhecimento e comunicação. Estudos recentes de Carmona (2021), Carmona e Liberali (2023) e Clemesha (2019) reforçam a importância de adaptar o ensino de inglês a contextos diversos, incluindo questões de racismo e justiça social.

Outro eixo teórico essencial é a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), com contribuições de Vygotsky (1991), Leontiev (1972), Engeström (1999) e Liberali (2009). Essa teoria reforça o papel dos contextos culturais e históricos na formação do aprendizado e nas interações sociais. Além disso, a unidade incorpora teorias e práticas voltadas para questões raciais, com autores como Munanga (1999), Gomes (1999) e hooks (1994), que enfatizam a formação docente para o respeito e valorização da diversidade étnica e racial.

A Teoria Racial Crítica (TRC), com estudos de Delgado e Stefancic (2000), Bell (1992), Ladson-Billings (1998) e Ferreira (2017), foi fundamental para o desenvolvimento da proposta, ajudando a compreender como o racismo permeia as estruturas educacionais e perpetua desigualdades. A expansão para o Letramento Racial Crítico, com base em Ferreira (2023), destacou a importância de valorizar identidades negras e desconstruir estereótipos raciais, promovendo um ambiente educacional mais justo. O conceito de Sofrimento Ético-Político, formulado por Sawaia (2001), trouxe uma dimensão importante para compreender o impacto do racismo na identidade dos indivíduos, uma realidade que a educação deve abordar com sensibilidade e criticidade.

A análise das leis antirracistas no Brasil, como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, fortalece o compromisso com uma educação inclusiva, oferecendo uma

perspectiva legal que apoia a unidade como ferramenta pedagógica para combater o racismo e promover uma sociedade mais justa.

Ao longo da minha pesquisa, para alcançar o objetivo geral de analisar como o desenvolvimento de uma proposta didática antirracista pode contribuir para o processo de desencapsulação curricular, baseei-me em uma análise teórica fundamentada nos trabalhos de autores como Engeström e Liberali. Ao centrar a pesquisa no conceito de desencapsulação do currículo e aplicá-lo com as Atividades Sociais e o Multiletramento Engajado, utilizei a metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) para articular teoria e prática. Isso permitiu que eu desenvolvesse uma proposta aplicável em sala de aula, especialmente voltada para as aulas de inglês no 8º ano, criando um espaço para a desconstrução curricular e o engajamento com questões antirracistas.

Embora a pesquisa tenha sido realizada com base na metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que visa articular teoria e prática de forma colaborativa, a proposta ainda não foi aplicada na prática em sala de aula. A intenção da pesquisa foi a de criar um espaço de reflexão e ação conjunta entre teoria e realidade pedagógica, com foco na desencapsulação curricular e na promoção de uma educação antirracista. No entanto, devido às limitações impostas pelo contexto do pesquisador, a implementação efetiva da proposta não ocorreu, deixando o trabalho ainda no plano teórico e na preparação de um material aplicável para futuras experiências educacionais.

Esta unidade didática foi elaborada por mim, mas é considerada uma Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) devido ao fato de sua construção ter sido iniciada durante os cursos do FORMEP, *Currículo e Interculturalidade* e *Ação e Formação de Educadores e de Formadores Mediadas pelos Multiletramentos*, ministrados pela professora Fernanda Liberali, além de outros cursos não somente com a professora Aparecida de Jesus Ferreira, mas em diversos outros espaços educacionais. Durante o curso do FORMEP, o esboço da pesquisa foi submetido à avaliação de colegas, o que permitiu uma troca de ideias e um aprimoramento contínuo.

A metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) me proporcionou a confiança e o suporte necessários para desenvolver este material. A socialização do conhecimento gerado possibilitou a realização desta pesquisa e a proposição de uma formação de professores voltada para a educação antirracista.

Para o primeiro objetivo específico, de desenvolver uma proposta didática com as Atividades Sociais e o Multiletramento Engajado, elaborei uma sequência de atividades voltada à formação antirracista de professores de língua inglesa. Essas atividades foram pensadas para integrar as práticas de multiletramento e promover habilidades críticas nos professores, oferecendo um conjunto de atividades práticas que facilitam a desconstrução do currículo tradicional e fomentam a conscientização sobre o racismo estrutural, incentivando reflexões profundas e relevantes entre os educadores.

No segundo objetivo específico, que era apresentar diferentes sugestões de atividades de formação docente com a proposta didática, criei rubricas e orientações práticas que auxiliam os professores a abordar temas complexos, como o racismo, de maneira inclusiva e crítica nas aulas de inglês. Essas sugestões foram projetadas para que os docentes pudessem construir aulas que estimulam a análise e a reflexão crítica dos estudantes, alinhando-se com os princípios da Educação Antirracista e possibilitando discussões que gerem deslocamentos no ambiente educacional.

Para o terceiro objetivo específico, que envolvia avaliar o potencial da proposta didática, realizei uma análise fundamentada nas teorias de Educação Antirracista e Letramento Racial Crítico. Essa avaliação me permitiu refletir sobre como a proposta pode contribuir para a formação de professores, ao oferecer ferramentas práticas e teóricas que auxiliam os docentes a integrar uma abordagem antirracista nas suas práticas de ensino. Com essa proposta, busquei trazer possibilidades de formação aos professores para reconhecer e confrontar o racismo estrutural e promover uma perspectiva crítica e reflexiva. Assim, acredito que ela tem o potencial de transformar a formação docente ao formar educadores comprometidos com a justiça social, preparados para atuar como agentes de mudança no ambiente escolar.

No âmbito prático, a unidade se desdobra em atividades que incluem análise de vídeos, leitura de entrevistas e discussões sobre questões sociais contemporâneas e históricas. Essas atividades, além de favorecerem o letramento racial crítico dos professores, refletem as práticas de Multiletramento Engajado, incentivando-os a perceberem o potencial do ensino de inglês como meio para explorar e refletir sobre o racismo. Materiais autênticos e temas atuais, como o racismo no esporte e a história da comercialização de seres humanos, situam o racismo como uma realidade contemporânea que ainda precisa ser enfrentada.

A unidade didática também pode apresentar desafios, como a resistência de alguns professores ao tratar temas sensíveis e a dificuldade de se afastar de métodos tradicionais. No entanto, oferece um suporte cuidadoso para a construção de atividades transformadoras e uma abordagem segura para esses temas. Através de discussões e atividades colaborativas, os professores se tornam mais aptos a incorporar o antirracismo de forma transversal e a adotar uma postura crítica quanto à ausência de representações positivas e ao eurocentrismo presente em muitos materiais didáticos.

Além disso, foram desenvolvidas rubricas temáticas para orientar o desenvolvimento e a avaliação da unidade, como a rubrica “Desencapsulação do currículo”, que incentiva uma abordagem crítica e inclusiva, promovendo atividades colaborativas e engajamento social. Outras rubricas, como “Pedagogia dos Multiletramentos” e “Educação Antirracista e Formação de Professores”, valorizam a igualdade e a diversidade, incentivando uma prática pedagógica de respeito e justiça.

A unidade didática *"Let's Talk About Racism"* visa capacitar professores a atuarem como agentes de mudança, promovendo justiça social e contribuindo para um ambiente escolar inclusivo e sensível às questões raciais. Ao integrar a justiça social à prática pedagógica, essa unidade didática se apresenta como uma ferramenta para a formação de professores comprometidos com uma educação equitativa e promotora da diversidade.

Como autor, posso usar a unidade didática *"Let's Talk About Racism"* diretamente na minha prática docente para enriquecer minhas aulas e promover reflexões sobre temas críticos com os alunos.

Apliquei uma das atividades presentes nessa unidade didática durante uma aula em que iríamos tratar sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente sobre temas ligados à igualdade e à inclusão. A ideia era fazer com que os alunos refletissem sobre como esses objetivos podem ser aplicados em suas vidas e na realidade ao redor deles. Para isso, usei um jogo de perguntas e respostas no *Wordwall*, com o tema central de diversidade e inclusão, mas com algumas perguntas que acabaram tocando no tema do racismo de forma indireta.

Logo que expliquei a dinâmica, percebi que alguns alunos estavam curiosos e animados, enquanto outros pareciam um pouco hesitantes. Dividi a turma em duplas para que pudessem começar a responder e compartilhar suas ideias. A primeira pergunta que realmente gerou discussões mais profundas foi *"Have you ever seen*

someone being racist with another person?”. Isso fez com que alguns alunos compartilhassem histórias de situações que presenciaram ou ouviram falar, mesmo sem ter certeza de como deveriam reagir na época.

À medida que as duplas trocavam para ouvir novas perspectivas, outras perguntas como *“What do you understand about the term “white privilege?”* provocaram diferentes reações. Para alguns, o conceito era novo, e houve resistência em alguns momentos, com alunos tentando mudar de assunto. Mas uma aluna comentou que começou a perceber certos privilégios em sua vida ao observar que, para outras pessoas, as oportunidades podem não ser as mesmas. Esse tipo de comentário abriu espaço para reflexões, mas ficou claro que nem todos estavam prontos para uma discussão mais aprofundada; foi um processo lento e em alguns momentos desconfortável, mas necessário.

No fim da atividade, pedi que eles anotassem as ideias e os pontos de discussão que considerassem mais importantes, pois essas anotações serviriam de base para continuarmos a abordagem dos ODS na próxima aula. Alguns alunos mostraram interesse real em discutir a questão da inclusão, enquanto outros ainda pareciam processar o que tinha sido falado, precisando de mais tempo para refletir.

Em termos práticos, usarei a estrutura da unidade para planejar atividades que incorporem discussões sobre racismo e diversidade nas aulas de inglês. Posso adaptar as atividades sugeridas, como análise de vídeos e leitura de entrevistas, para explorar temas atuais e incentivar os alunos a refletirem sobre o impacto do racismo na sociedade e em suas próprias experiências. Essas adaptações podem ser balizadas com o uso da rubrica desenvolvida, para verificação se a nova aula desenvolvida a partir da formação contém os parâmetros da fundamentação teórica.

Além disso, essa unidade me permitirá avaliar a receptividade dos alunos a questões sociais e ajustar minhas abordagens conforme observo suas respostas. Ao longo das aulas, posso monitorar como os alunos reagem aos conteúdos antirracistas e à sua compreensão crítica, o que me ajudará a identificar as estratégias mais eficazes para promover uma educação inclusiva. Posso também enfatizar a importância de tratar o racismo como um tema interdisciplinar e transversal, incentivando os alunos a reconhecerem o valor do respeito e da diversidade, não apenas nas aulas de inglês, mas em todos os aspectos de suas vidas.

A proposta didática apresentada pode ser expandida para diferentes contextos educacionais e atender a públicos e níveis variados. No Ensino Médio, por exemplo,

as atividades podem ser adaptadas para incluir discussões mais aprofundadas sobre racismo estrutural e sua relação com temas globais, como desigualdade econômica e direitos humanos. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é possível ajustar os materiais para dialogar com as experiências de vida dos estudantes e promover reflexões sobre questões de raça no mercado de trabalho e outros ambientes sociais. Além disso, a proposta pode ser implementada em cursos de idiomas fora do ambiente escolar e contribuir para a inclusão de temas sociais em espaços educacionais formais e informais.

Uma possibilidade futura é transformar essa proposta em um programa de formação continuada para professores e englobar não apenas docentes de inglês, mas também de outras disciplinas. Essa formação pode incluir oficinas práticas baseadas no multiletramento engajado, combinadas com momentos de reflexão coletiva sobre experiências pedagógicas que promovam a educação antirracista. Essas formações poderiam ocorrer de forma presencial ou online e permitir a participação de professores de diferentes localidades.

A integração interdisciplinar é outra possibilidade. A abordagem antirracista poderia ser ampliada para dialogar com outras áreas do conhecimento e promover projetos que conectem o racismo a questões históricas, geográficas e artísticas. Em aulas de História, por exemplo, os alunos poderiam investigar a luta contra o racismo em diferentes períodos e contextos; em Geografia, analisar como a desigualdade racial molda os espaços urbanos; e em Artes, desenvolver intervenções visuais ou performances que reflitam sobre a diversidade cultural e a discriminação. Essa abordagem interdisciplinar reforça a ideia de que o racismo deve ser tratado como um tema transversal, com implicações em várias áreas do conhecimento.

Além disso, é possível criar materiais didáticos específicos para trabalhar o tema do racismo em diferentes contextos escolares. Esses materiais podem incluir textos literários, reportagens, vídeos, músicas e jogos educativos, organizados em uma plataforma digital que seja de fácil acesso para professores e escolas. A plataforma também pode oferecer orientações pedagógicas para aplicação desses recursos, organizados por níveis de ensino e temas específicos e permitir que os professores adaptem as atividades às necessidades de seus alunos. Esses materiais poderiam servir como suporte adicional para os educadores, facilitando a implementação de uma educação antirracista.

O uso de tecnologias digitais também se apresenta como um caminho para potencializar a aplicação da proposta didática. Ferramentas como aplicativos educacionais, plataformas de ensino online e redes sociais podem ser usadas para engajar os alunos em atividades multimodais. Projetos como a criação de *blogs*, *podcasts* ou vídeos sobre questões raciais não apenas ampliam as habilidades tecnológicas dos alunos, mas também os conectam com questões contemporâneas de relevância social. Além disso, essas tecnologias podem ser empregadas para formar comunidades de prática entre professores e promover a troca de experiências e a colaboração em projetos que explorem práticas pedagógicas inovadoras.

Por fim, uma iniciativa transformadora seria a criação de uma rede de educadores comprometidos com práticas antirracistas. Essa rede poderia funcionar como um espaço colaborativo para a troca de experiências, estratégias e materiais pedagógicos, além de promover encontros regulares, como seminários e grupos de estudo. O objetivo seria consolidar uma comunidade de professores engajados, que possam compartilhar desafios e avanços, além de multiplicar as práticas antirracistas em diferentes contextos escolares. Ao fomentar essas possibilidades, o impacto da proposta não se limita à sala de aula, mas contribui para uma transformação mais ampla no sistema educacional.

Encerrando essa pesquisa, reafirma-se o compromisso com uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdos, abraçando a responsabilidade de formar cidadãos críticos, conscientes e empáticos. A proposta apresentada aqui não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um convite à transformação, tanto individual quanto coletiva. Educar para combater o racismo é um ato de coragem e de esperança, uma prática que exige de nós, educadores, a sensibilidade para enxergar o outro em sua plenitude e a determinação para desconstruir as estruturas de desigualdade que permeiam nossa sociedade. Que essa pesquisa e a proposta nela contida inspire ações que transcendam os limites da sala de aula, alimentando sonhos de uma escola verdadeiramente inclusiva e de um mundo onde a justiça e a equidade sejam não apenas metas, mas realidades concretas. Afinal, a educação, como já nos ensinou Freire, não transforma o mundo sozinha, mas é um dos passos mais poderosos para que possamos sonhar e construir um futuro mais justo para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AMBIENTE escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram o racismo, diz pesquisa. G1, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/15/ambiente-escolar-e-o-mais-citado-por-brasileiros-entre-os-locais-onde-ja-sofreram-o-racismo-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 08 nov. 2024.

BELL, D. **Faces at the bottom of the well: the permanence of racism**. New York: Basic Books, 1992.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial**: Lei no 12.288, de 20 julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei de 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". Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009.

CAMARGO, M. **Atlântico Negro Paiol**: Como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de Língua Inglesa? 2012. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

CARMONA, M. M. N. M. **A desencapsulação do currículo de língua inglesa por meio de Atividades Sociais e Multiletramentos em tempos de distanciamento**

social. 2021. Trabalho Final (Mestrado em Educação: Formador de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

CARMONA, M. M. N. M.; LIBERALI, F. C. A argumentação como instrumento para pensar a desencapsulação do ensino-aprendizagem de língua inglesa. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 51–68, 2023. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v36i3p51-68. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/211286>. Acesso em: 7 out. 2024.

CARRIJO, V. L. S.; LOPES, M. J. F. Educação antirracista em aulas de Língua Inglesa: ruptura com a necropolítica. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 234-243, 2021.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

CLEMESHA, S. A. R. Contribuições de uma formação de professores em contexto de educação bilíngue de elite: colaboração crítica, agência e desencapsulação. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22325>. Acesso em: 10 out. 2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <file:///Users/tadeufrancisco/Downloads/pedagogiesm-litsarticle.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>. Acesso em: 04 set. 2024.

DAVIS, A. **Women, Race & Class**. New York: Random House, 1981.

DELGADO, R. **Critical race theory**: The cutting edge. Philadelphia: Temple University Press, 1995.

DELGADO, R.; STEFANCIC, J. Introduction. *In*: DELGADO, R.; STEFANCIC, J. (ed.) **Critical race theory**: The Cutting Edge. Philadelphia: Temple University Press, 2000.

DELGADO, R.; STEFANCIC, J. **Teoria Crítica da Raça**: uma introdução. Tradução de Diógenes Moura Breda. São Paulo, SP: Contracorrente, 2021.

ENGESTRÖM, Y. **Aprendizagem Expansiva**. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

ENGESTRÖM, Y. From well-bounded ethnographies to intervening in Mycorrhizae Activities. **Organization Studies**, [s. l.], v. 27, p. 1783–1793, 2006.

ENGESTRÖM, Y. Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PÜNAMÄKI R-L. (Eds.). **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge University Press, 1999.

ENGESTRÖM, Y. Non scolae sed vitae discimus: Como superar a encapsulação da atividade escolar. In: DANIELS, H. (Org.) **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 175-197.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FERREIRA, A. J. **Curso de Letramento Racial Crítico**: Conceitos e Nomenclaturas. 2023. Disponível em: <https://hotmart.com/pt-br/marketplace/produtos/curso-letramento-racial-critico-conceitos-e-nomenclaturas/V87658197R>. Acesso em: 28 mar. 2024.

FERREIRA, A. J. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: FERREIRA, A. J. **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 127-160.

FERREIRA, A. J. **Racismo no Brasil?** É coisa da sua cabeça: histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais. Ponta Grossa: Editora Estúdio Texto, 2017.

FERREIRA, S. A. **Identidades Sociais de Raça, Multiletramentos e a Prática Pedagógica do professor de Língua Inglesa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GANDIN, L. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; HIPÓLITO, A. M. Para além de uma educação multicultural: Teoria Racial Crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente. (Entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, v. 79, p. 275-293, 2002.

GAZZOTTI, D.; CANUTO, M. Letramento crítico multimodal nas aulas de inglês. In: LIBERALI, F. (Org.). **Inglês: linguagem em atividades sociais**. São Paulo: Blücher, 2016, p. 37-53

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1999. p.143-154.

HELLER, A. **Teoria de los sentimientos**. 3ª ed. Madrid: Editorial Fontamara S.A., 1979.

hooks, bell. **Teaching to Transgress**: Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge, 1994.

LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 11, n. 1, p. 7-24, 1998. DOI: 10.1080/095183998236863. Disponível em: <https://thrive.arizona.edu/sites/default/files/Just%20what%20is%20critical%20race%20theory%20and%20whats%20it%20doing%20in%20a%20nice%20field%20like%20education.pdf>. Acesso em 04 jun. 2024.

LADSON-BILLINGS, G. Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. **American Educational Research Journal**, v. 32, n. 3, p. 465-491, 1995.

LEONTIEV, A. N. Activity and Consciousness. **Progress Publishers**. 1972
Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>.
Acesso em: 08 out. 2024.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão-SC, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220109-8421>.

LIBERALI, F. C.; SANTIAGO, C. Atividade Social e Multiletramento. *In*: LIBERALI, F. C. (Org.) **Inglês: Linguagem em Atividades Sociais**. São Paulo: Blucher, 2016.

LIBERALI, F.; MAGALHÃES, M. C. C.; MEANEY, M. C.; SANTIAGO, C.; CANUTO, M.; SANTOS, J. A. A. Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Prolíngua**, v. 10, n. 3, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/28690>. Acesso em: 24 jul. 2024.

LORAS, A.; OLIVEIRA M. **Vamos falar de Racismo**. São Paulo: Editora Matrix, 2021.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. **LING. – Est. E Pesqu.**, Catalão-GO, v. 22, n. 2, p. 17-35, 2018.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. *In*: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A teoria da atividade socio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas: Editora Pontes, 2012.

MARX, K.; ENGELS. **A ideologia alemã**. (1845-46). Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>. Acesso em: 08 out. 2024.

MELO, G. C. V. O lugar da raça na sala de aula de inglês. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 7, n. 17, p. 65–81, 2015. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/72>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secad, 1999.

NLG - NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

OLIVEIRA, L. F. Faz diferença pensar uma educação antirracista na sala de aula? *In*: SESC. (Org.). **Cultura afro-brasileira e africana no Sesc**: possibilidades e desafios. 1ed. Rio de Janeiro: SESC, 2019, v. 6, p. 118-130.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&. Acesso em: 24 jul. 2024.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: A Critical Introduction. 1st ed. New York: Routledge, 2001.

PLACCO, V. M. N.; SOUZA, V. L. T. (Org.). **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Que espera sempre alcança, mas aqueles que sempre estiveram por baixo já não aguentam mais esperar! *In*: MELO, G. C. V. (Org.). **Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Mórula, 2023. p. 207-228.

REIS MENDES, M.; LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado como possibilidade para a justiça curricular. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 351–378, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2101. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2101>. Acesso em: 24 jul. 2024.

RESNICK, L. The Presidential Address: learning in school and out. **Educational Researcher**, v. 16, n. 9, p. 13-54, 1987. <https://doi.org/10.2307/1175725>.

SÁ, E. B.; SANTOS, Y. L.; SILVA, T. **Edição Censo Demográfico 2022**. Ministério da Igualdade Racial. (Informe MIR - Monitoramento e avaliação, nº 3), Brasília: DF, fev/2024. 13 p. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/Informe-edicao-censo-demografico2022.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SARRA, L. K. M. **Projeto Brincadas**: ações possíveis para criação do inédito viável e para uma práxis decolonial. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. cap. 6. p. 96-118.

SILVA DE ANDRADE, L. Inglês como língua adicional na BNCC: um reflexo da transição entre Modernidade e Pós-Modernidade. **Trem de Letras**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. e022006, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1477>. Acesso em: 21 out. 2024.

SILVA, A. L.; SILVA, C. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em 24 jul. 2024.

SILVA, L. E. D.; ROSA, S. S. Empretecer o currículo: por uma comunidade escolar [e não escolar] antirracista. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 74, p. 55-69, jul. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052023000300055&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 jul. 2024.

SILVA, M. Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-10, e20213, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/38.2021.20213>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SILVA, P. B. G. **A educação das relações étnico-raciais no Brasil**: uma questão de cidadania. Brasília: MEC, 2005.

SILVA, P. B. G. Educação das relações étnico-raciais no contexto da BNCC. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250089, 2019. doi:10.1590/s1413-24782020250089

SILVA, V. C. **Letramento racial crítico e intersecção com gênero nas aulas de língua inglesa no curso formação de docentes**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

SOARES, G. L. **O ensino da língua inglesa através dos multiletramentos**: uma proposta para o engajamento de estudantes no Ensino Fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2017.

SOUZA, S. S. **Cinema e educação**: construindo possibilidades para formação engajada de educadores. 2024. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

STREET, B.; BAGNO M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006.

VALE, R. A. L.; SANTOS, G. G. Racismo na educação escolar: discursos que ferem. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 57, n. 54, e18289, out. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352019000400011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 09 nov. 2024.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p.105-118.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Machado. Grupo Distribución, 2012. v. 3.

ANEXO A – IMAGENS AMPLIADAS (AULA 1)

GREAT SALE of SLAVES

JANUARY 10, 1855

THERE Will Be Offered For Sale at Public Auction, in the SLAVE MARKET, CHEAPSIDE, LEXINGTON, All the SLAVES of JOHN CARTER, Esquire, of LEWIS COUNTY, KY. On Account of His Removal to Indiana, a Free State. The Slaves Listed Below Were All Raised on the CARTER PLANTATION at QUICK'S RUN, Lewis County, Kentucky.

3 Bucks Aged from 20 to 26, Strong, Ablebodied
1 Wench, Sallie, Aged 42, Excellent Cook
1 Wench, Lize, Aged 23 with 6 mo. old Picinniny
One Buck Aged 52, good Kennel Man
17 Bucks Aged from twelve to twenty, Excellent

TERMS: Strictly CASH at Sale, as owner must realize cash, owing to his removal to West. Offers for the entire lot will be entertained previous to sale by addressing the undersigned.

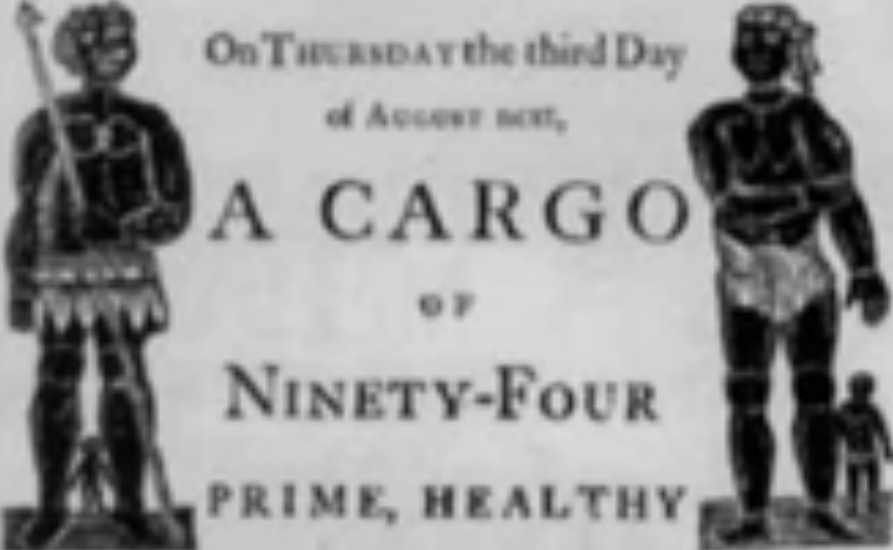
JOHN CARTER, Esq.
 Po. Clarksburg Lewis County, Kentucky

Charlestown, July 24th, 1769.

TO BE SOLD,

On THURSDAY the third Day
of AUGUST NEXT,

A CARGO
OF
NINETY-FOUR
PRIME, HEALTHY



NEGROES,

CONSISTING OF
Thirty-nine MEN, Fifteen BOYS,
Twenty-four WOMEN, and
Sixteen GIRLS.

JUST ARRIVED,
In the Brigantine DEMBIA, *Francis Bare*, Master, from SIERRA-
LEON, by
DAVID & JOHN DEAS.

55 PRIME NEGROES,

Accustomed to the culture of Rice.

By **LOUIS D. DeSAUSSURE**

On Wednesday, 21st January, 1857, at *Charleston S.C.*
will be sold in families, at 11 o'clock, A. M., in the city of Charleston,

An uncommonly prime gang of Rice-Field Negroes.

CONDITIONS — One-third Cash. Balance by Bond, payable in two equal annual instalments, with interest, payable annually from day of sale, to be secured by a mortgage of the property, and approved personal security. Purchasers to pay for papers.

No.	Age	Description	No.	Age	Description
1 John	30	heavy driver, full hand.	30 Tully	40	2-4 hand
2 Mary	40	prime	31 John	50	1-2 hand, plantation cook
3 Jane	20	"	32 Trench	20	prime
4 Paddy	10	2-4 hand, very light	33 Infant	4	months
5 Lydia	9	<i>supplied in cat 12</i>	34 Jerry	20	prime
6 Love	4	"	35 Maxwell	1	"
7 Charity	2	"	36 Moses	12	prime
8 Ben	40	1-2 hand	37 Paul	35	prime, truck driver
9 Patty	40	"	38 Jacob	45	full hand, ploughman and wagoner
10 George	30	prime	39 Maxwell	50	1-2 jolting carpenter
11 July	20	"	40 Dorcas	40	2-4 child's nurse
12 Jane	20	"	41 Paddy	4	"
13 Barchan	25	"	42 Hinch	20	prime
14 Flinders	15	"	43 May	2	"
15 Patience	20	full hand & house work	44 London	20	full hand, carpenter
16 Charicle	14	house girl	45 Martin	25	prime
17 Infant	3	months	46 Dick	15	full hand, ploughman
18 Guy	25	prime hand, deaf	47 Solomon	14	2-4 "
19 Hannah	25	" heavy	48 Andrew	12	1-4 hand
20 Harriet	15	2-4 prime girl	49 Pompey	30	full hand, one eye
21 Curtis	7	"	50 Hannah	20	2-4 hand
22 Andrew	2	"	51 Maddy	2	"
23 Hinch	20	prime	52 Adam	25	2-4 hand
24 Abram	1	"	53 Maria	20	1-2 hand, sick nurse, sickly
25 Cyrus	20	prime	54 Mary	20	prime
26 Plymouth	10	"	55 Ned	4	"
27 Nancy	25	full hand			
28 Toss	2	"			
29 Beulah	20	full hand, recently had dysentery.			

R GAS, IGHT.

No. 6 Higgins' repaired to supply the city celebrated light.)

BRACKETS,
(DELICIOUS, &c.
IL, suitable for this
1 Oil, suitable for

on some of our best
most.

BOSTWICK.

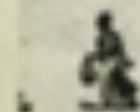
A. W. have been us-
you sometime since,
to be, a cheap, safe

K. D. SATER,
H. W. REED,
M. C. JOHNSON.

E.

Learn myself and
AND, having been
run that they are no
L. NORTHGUT.

'anted.



red into Partnership

ALL & CO.,

res, and will trans-
occupied by Jan. H.
ret, Lexington,
'agency of Messrs.
if wish to purchase

copy.

By one who has suffered from the above cause,
and from misplaced confidence in medical humbug
and quackery. Single copies sent (post-free) on the
receipt of a stamped envelope, bearing the address of
the applicant.

Address, NATHAN MAYFAIR, Esq.,
Bedford, Kings County, N. Y.
Box 9-25-3m A.N.P., N.Y.

A LARGE NUMBER

OF



NEGROES



WANTED!

The undersigned wishes to purchase throughout the
year, a large number of

SOUND AND HEALTH Negroes OF BOTH SEXES.

FOR which the HIGHEST PRICE IN
CASH will be paid at his Jail, opposite the
County Jail, Short Street, Lexington, Ky., where ei-
ther himself or his Agents L. C. & A. O. Roberts, at
all times may be found.

Any letters addressed to me concerning negroes,
shall have prompt attention.

Dec. 15-25 6mo.

R. W. LUCAS.

PIANO FORTES.

A. H. GALE & CO.



TAKE pleasure in inviting the
attention of Artists, Amateurs, and
the public generally to their NEW
SCALE PIANO FORTÉ, just introduced. The grow-
ing desire for a Square Piano Forte that shall approach
the Grand in volume of sound, and, at the same time,
avoid the ungainly appearance of that three-curved
instrument, directed our energies to the production of
a desideratum. Our toil is rewarded and we submit

Long - Fast as low

For Through

And all information,
Ticket Office, on 3
street and Ches
Ticket Office of the

T

Leave for D

at "I

WM. FURNELL,

THE O

Will call for Passes,
bearing orders at no
the Broadway Hotel
Lexington, Nov. 1

FURNITU

MAIN-STREI

JOHN M. SMITH
keeps constant

FASHIONABLE

FUR

Of his own manufac-
ture prices. Persons
could do well to e-
ing. He is also pre

FUNE

Having a FINE H
superior

METALIC

WOODEN COPY
made on short notice
April 12-18-47

HOWARD PHIL

A Reverend Inst
Endowment, for

COLORED PEOPLE
OF BOSTON, ONE & ALL,
You are hereby respectfully **CAUTIONED** and
advised, to avoid conversing with the
Watchmen and Police Officers
of Boston,
For since the recent **ORDER OF THE MAYOR &**
ALDERMEN, they are empowered to act as
KIDNAPPERS
AND
Slave Catchers,
And they have already been actually employed in
KIDNAPPING, CATCHING, AND KEEPING
SLAVES. Therefore, if you value your **LIBERTY,**
and the *Welfare of the Fugitives* among you, *Shun*
them in every possible manner, as so many **HOUNDS**
on the track of the most unfortunate of your race.
Keep a Sharp Look Out for
KIDNAPPERS, and have
TOP EYE open.
APRIL 24, 1851.

SLAVES!

LONG CREDIT SALE OF PLANTATION HANDS FROM ALABAMA. WITHOUT RESERVE.

BY N. VIGNIE, AUCTIONEER,

Office:—No. 8 Banks' Arcade Passage, and corner of Conti street and Exchange Alley.

THURSDAY, MARCH 25, 1858, AT 12 O'CLOCK, M.

Will be sold in the Rotunda of the
ST. LOUIS HOTEL,

No. 1. **ABSALEM**, aged 28 years, Plantation hand, fully guaranteed.
 No. 2. **NED**, aged 45 years, Plantation hand, fully guaranteed.
 No. 3. **TOM**, aged about 36 years, Plantation hand, fully guaranteed, except having a defect in the right knee.
 No. 4. **HILL**, aged about 23 years, Plantation hand, fully guaranteed, except a slight defect in one finger.
 No. 5. **FRANK**, aged about 25 years, a plantation hand, fully guaranteed, except a burn on his back and right side.
 No. 6. **ALFRED**, aged 35 years, plantation hand, a good subject, has worked in a Blacksmith shop; powerful built man.
 No. 7. **POLLY**, Negress, aged 23 years, No. 1 plantation hand and fair Cook, Washer and Ironer, fully guaranteed.
 No. 8. **GEORGE**, Grif, aged about 23 years, good plantation hand and carriage driver, very likely and intelligent. **MARTHA**, his wife, aged about 30 years, Cook, Washer and Ironer, with her four children: **NED**, aged 7 years; **NANCY**, aged 6 years; **HORACE**, 4 years, and **MARY**, aged 1 1/2 years.

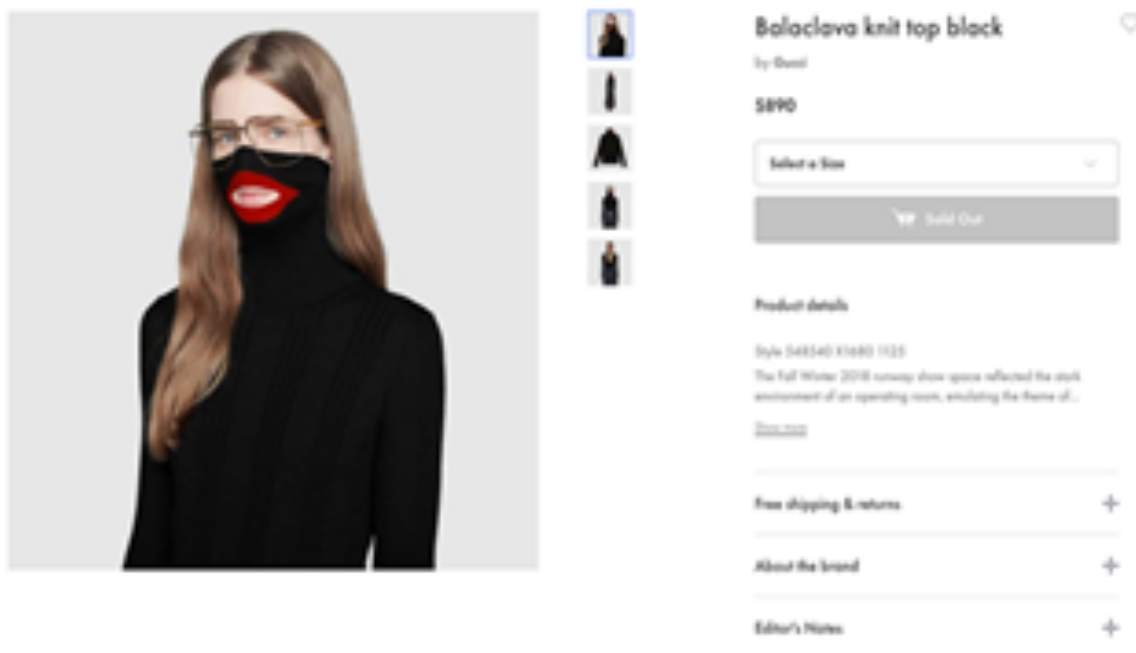
ANEXO B – IMAGENS AMPLIADAS (AULA 2)



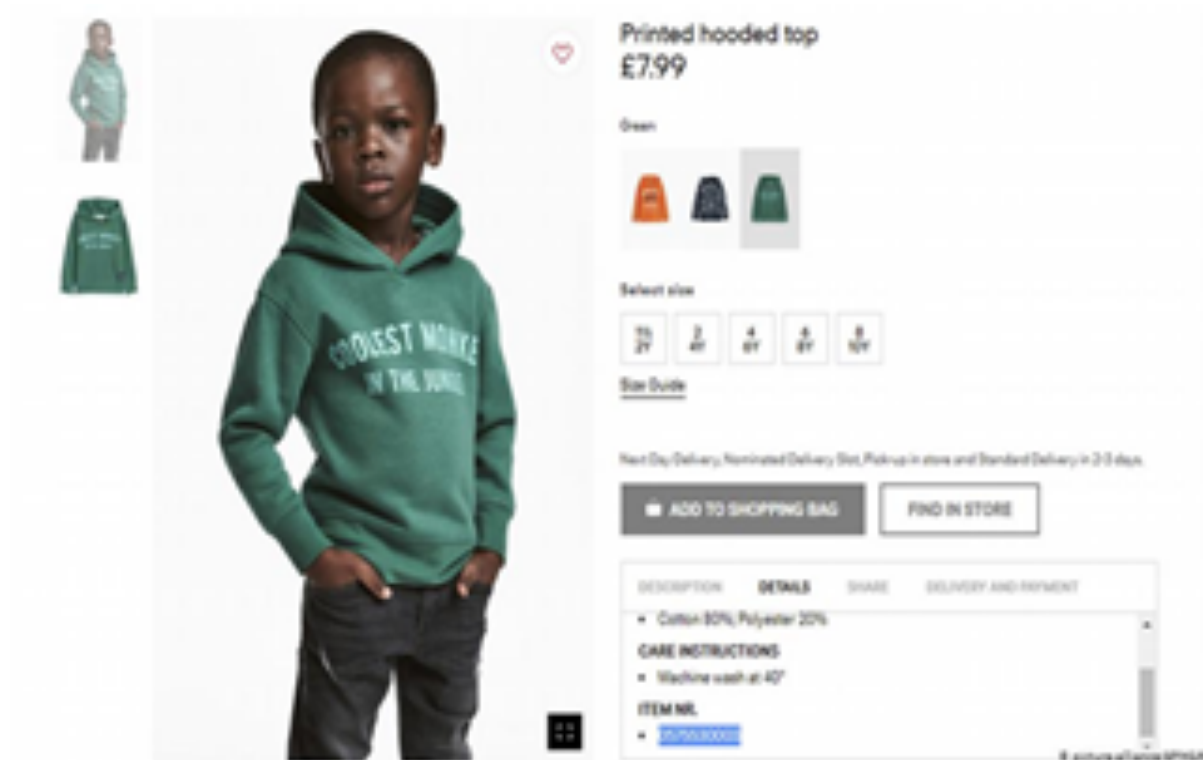
Fonte: [Lewis Silkin - To mark Black History Month, we've looked at some of the ads that been labelled racist in both the UK and further afield, but we've been shocked to identify the biggest offender of all.](#)
 Acesso em: 17 abr. 2024.



Fonte: [Lewis Silkin - To mark Black History Month, we've looked at some of the ads that been labelled racist in both the UK and further afield, but we've been shocked to identify the biggest offender of all.](#)
 Acesso em: 17 abr. 2024.



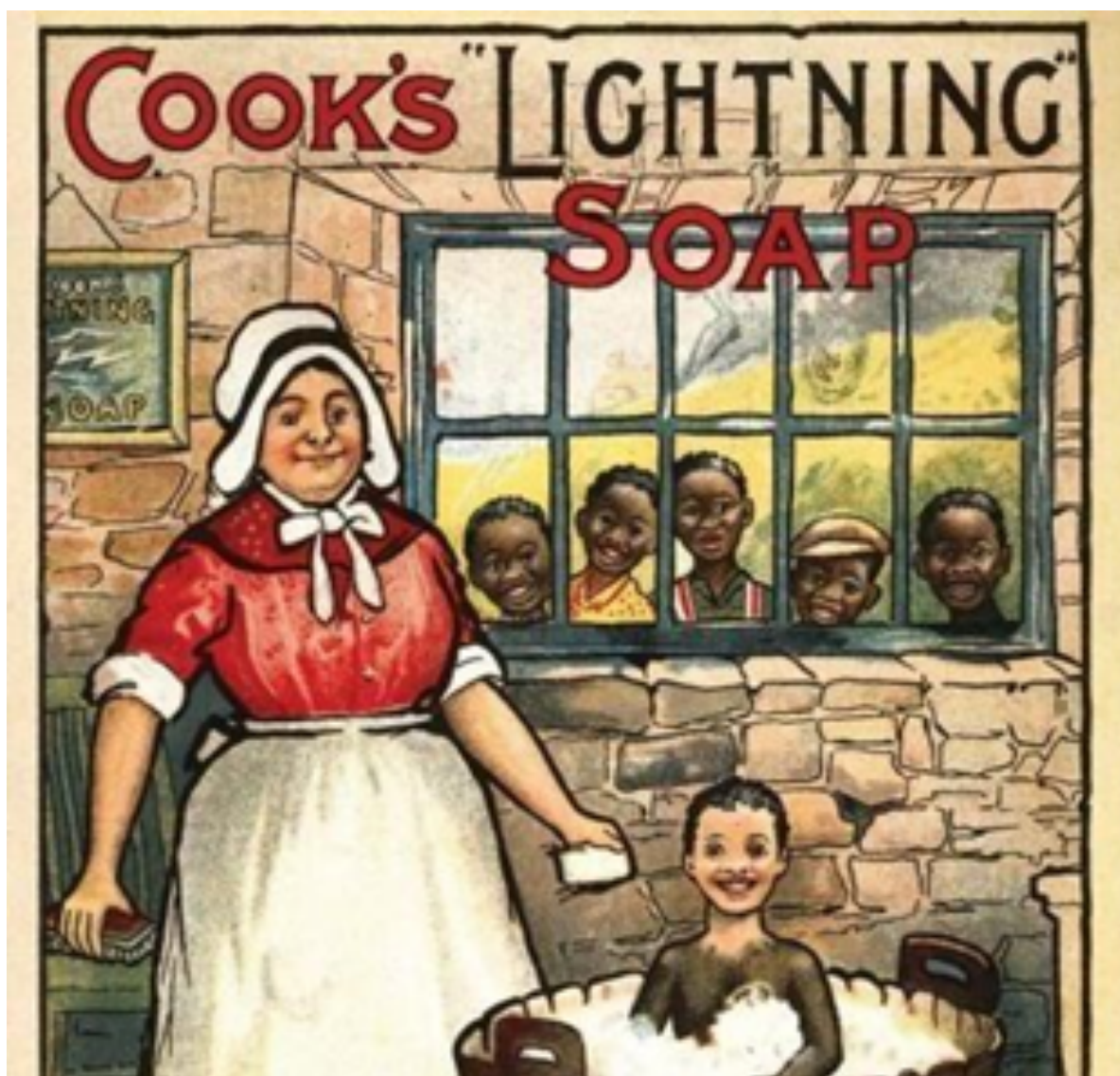
Fonte: [Lewis Silkin - To mark Black History Month, we've looked at some of the ads that been labelled racist in both the UK and further afield, but we've been shocked to identify the biggest offender of all.](#)
 Acesso em: 17 abr. 2024.



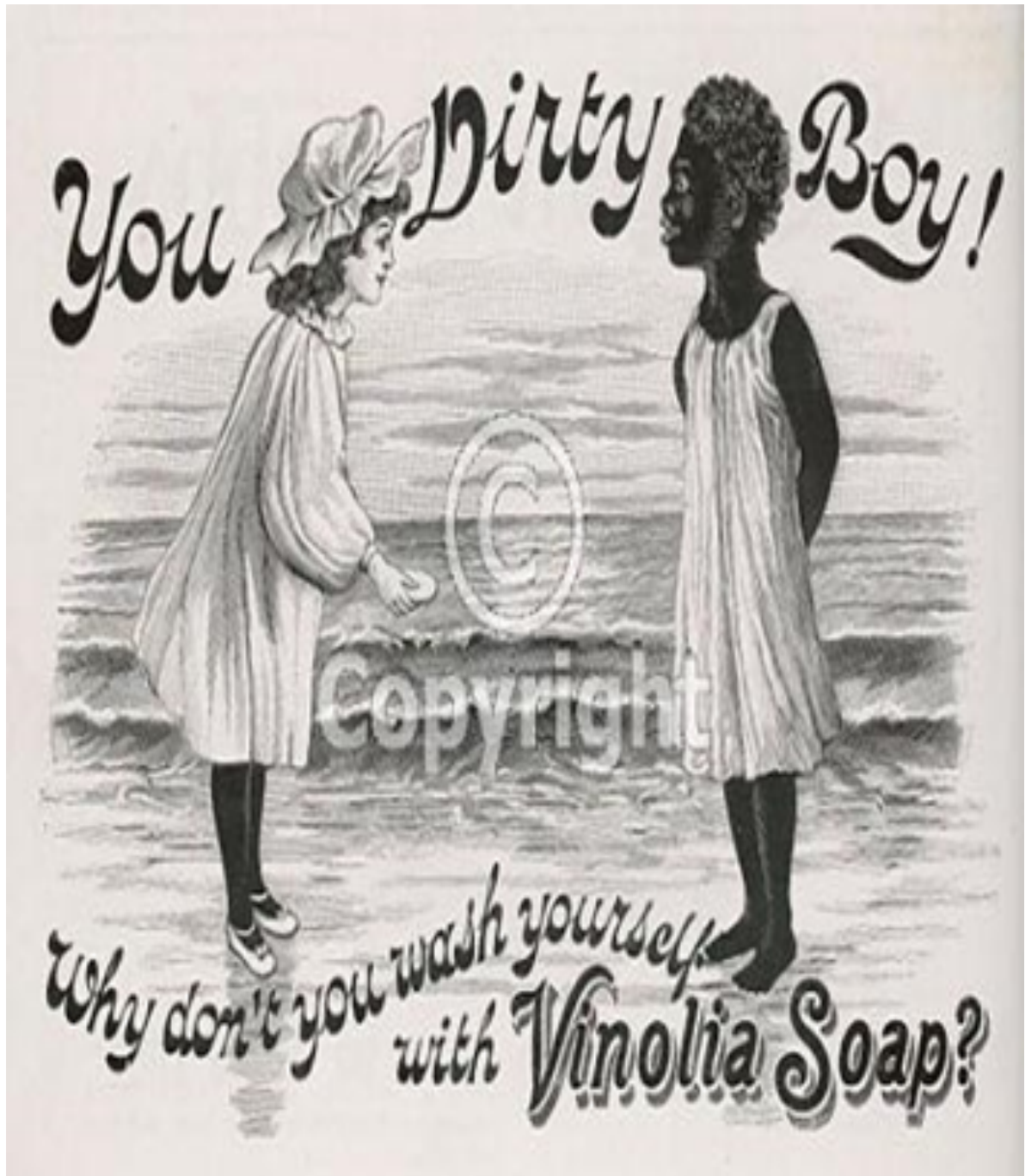
Fonte: [Lewis Silkin - To mark Black History Month, we've looked at some of the ads that been labelled racist in both the UK and further afield, but we've been shocked to identify the biggest offender of all.](#)
 Acesso em: 17 abr. 2024.



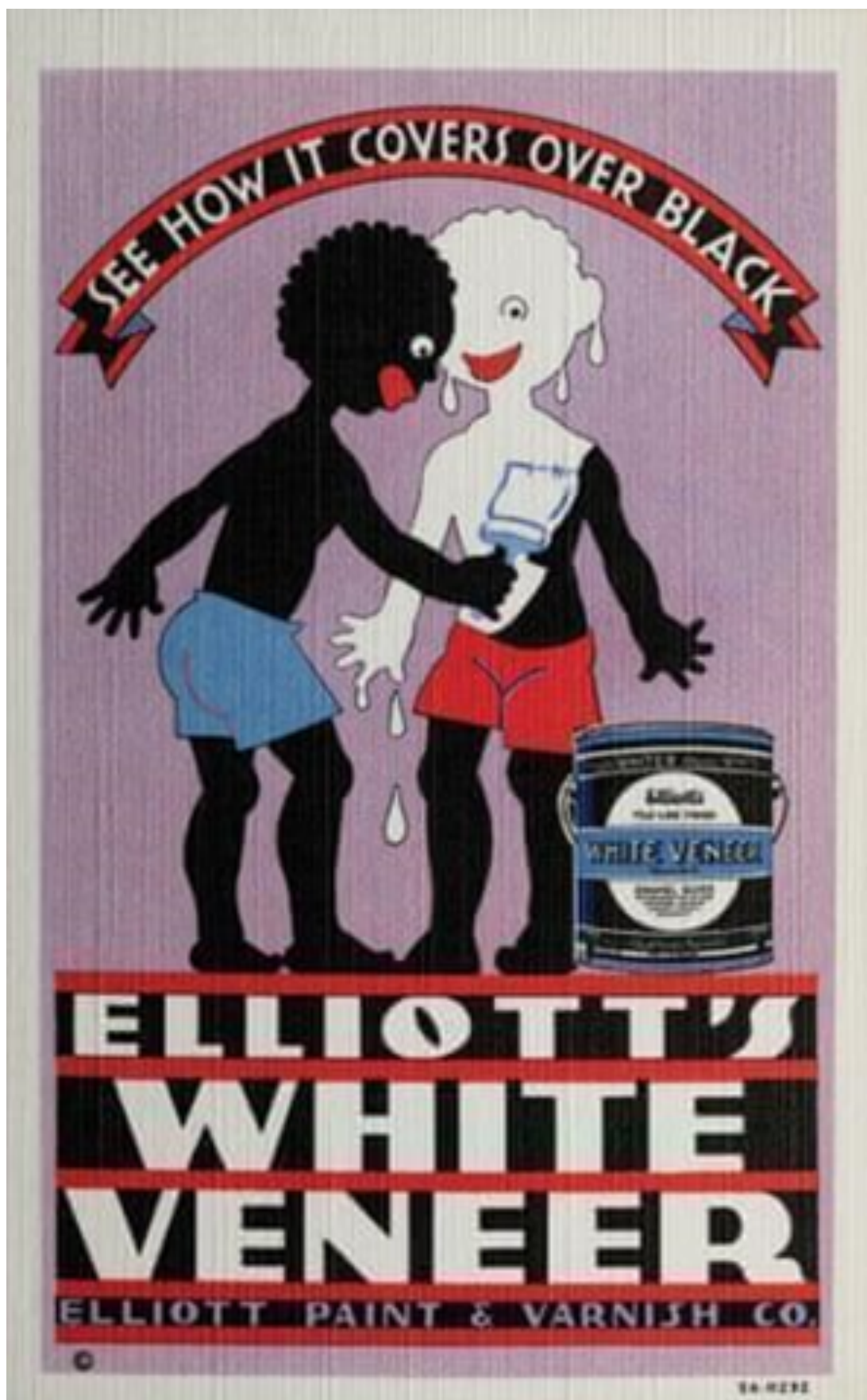
Fonte: [There is a long history of racist and predatory advertising in Australia. This is why targeted ads could be a problem](#). Acesso em: 17 abr. 2024.



Fonte: [There is a long history of racist and predatory advertising in Australia. This is why targeted ads could be a problem](#). Acesso em: 17 abr. 2024.



Fonte: [There is a long history of racist and predatory advertising in Australia. This is why targeted ads could be a problem.](#) Acesso em: 17 abr. 2024.



Fonte: [Racist, sexist, rude and crude: the worst of 20th century advertising – in pictures | Media | The Guardian](#). Acesso em: 17 abri. 2024.