

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

## O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE E DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

José Valdir Jesus de Santana (UFSCar/UNEB)<sup>1</sup>

Antônio de Ávila Lima Neto (UESB)<sup>2</sup>

### Resumo

Nesta pesquisa, de caráter bibliográfico, tivemos como objetivos refletir acerca da necessidade de uma educação antirracista a partir do ensino de língua inglesa e identificar os avanços e limites que têm sido observados na construção de uma educação para as relações étnico-raciais nessa modalidade de educação. Para tanto, utilizamo-nos de vários autores que têm pensando a relação entre diversidade, cultura, relações étnico-raciais e o ensino de língua inglesa, numa perspectiva de combate ao racismo e à discriminação racial a partir do que preconiza a Lei 10.639/03. Das pesquisas analisadas, é possível afirmar que há muito que ser feito para que o aprendizado da língua inglesa seja um dos lugares possíveis para a desconstrução do racismo, do fortalecimento das identidades étnico-raciais dos sujeitos e, especialmente, para a construção de uma prática de ensino firmada nos princípios da interculturalidade, como têm defendido os estudiosos da temática.

**Palavras-chave:** Educação antirracista. Ensino. Língua inglesa. Relações étnico-raciais. Interculturalidade.

### Abstract

In this bibliographical research, we aimed to reflect on the need for an antiracist education based on English language teaching and to identify the advances and limits that have been observed in the construction of an education for ethnic-racial relations in this type of education. To do so, we use several authors who have been thinking about the relationship between diversity, culture, ethnic-racial relations and English-language teaching, with a view to combating racism and racial discrimination based on Law

---

<sup>1</sup> Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduado em Pedagogia pela mesma instituição. Professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste do Bahia (UESB). Contato: santanavaldao@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor de inglês da rede privada do município de Itapetinga-BA. Contato: antoniodeavilalima@gmail.com

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

10.639/03 . From the researches analyzed, it is possible to affirm that there is much that must be done so that the learning of the English language is one of the possible places for the deconstruction of the racism, the strengthening of the ethnic-racial identities of the subjects and, especially, the construction of a practice of teaching established in the principles of interculturality, as scholars have defended the theme.

**Keywords:** Anti-racism education. Teaching. English language. Ethnic-racial relations. Interculturality.

## Introdução

O racismo brasileiro, historicamente, se apresentou de forma silenciosa e dissimulada, em função dos processos de branqueamento e pelo mito da democracia racial, assimilado no imaginário social da população brasileira. As práticas racistas, nesse sentido, produziram, nos mais variados espaços da sociedade, a negação da presença do corpo negro, de sua identidade, de seus modos de ser e estar no mundo.

A fim de combater equívocos, práticas discriminatórias e preconceituosas, e estereótipos raciais, a educação brasileira vê-se frente à Lei 10.639/03, que introduziu no currículo da Educação Básica, da rede pública e privada, a obrigatoriedade do ensino da “História da África e Cultura Afro-brasileira<sup>3</sup>”, alterando, portanto, a Lei 9.394/96, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos legais, promulgados nos anos seguintes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, representam avanços no currículo escolar brasileiro, atingindo todos os níveis e modalidades de ensino. Resultam também de longa e árdua luta dos movimentos sociais negros contemporâneos e que pautaram esta demanda educativa em inúmeros debates políticos travados nas últimas décadas, especialmente o Movimento Negro Unificado, surgido em fins da década de 1970.

---

<sup>3</sup> Em 2008 foi sancionada a Lei n. 11.645 que, além do que já havia determinado a Lei 10.639/03, torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena.

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (2004, p. 15),

A escola tem um papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao propiciar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Munanga (2005) destaca a importância do resgate da cultura negra, pois permite um grande conhecimento sobre a história e a cultura de nosso país e, conseqüentemente, pode contribuir para a construção de relações pautadas no respeito e na valorização das diferenças que se encontram na escola. Possibilita, ainda, o resgate da história e memória de grupos que historicamente foram colocados em lugares de subalternidade, diante das práticas de preconceito e discriminação que recaíram sobre estes. Da mesma forma, torna-se relevante o “resgate” da cultura negra na medida em que gera a oportunidade de crianças negras e não negras se aceitarem e discutirem novas formas de relação que tenham impactos positivos em suas vidas.

Pesquisadores como Santos (2013), Santos (2012), Ferreira e Camargo (2014), Ferreira (2006), Melo Smith (2013) têm pensando a relação entre diversidade, cultura, relações étnico-raciais e o ensino de língua inglesa numa perspectiva de combate ao racismo e à discriminação racial a partir do que preconiza a Lei 10.639/03. “O ensino de inglês que pretende a emancipação do cidadão, além da aquisição de conhecimento de aspectos linguísticos deste idioma, deve estar engajado com o ensino intercultural, sem desconsiderar a origem, a cultura e o lugar social que o falante ocupa” (RAJAGOPALAN, 2003 apud SANTOS, 2011, p. 14).

Nesta pesquisa, de caráter bibliográfico, estabelecemos a seguinte problemática: Como construir uma educação para as relações étnico-raciais a partir do ensino de língua inglesa na perspectiva da interculturalidade? Para responder a essa questão, foram elaborados os seguintes objetivos: refletir acerca da necessidade de uma educação antirracista a partir do ensino de língua inglesa; identificar os avanços e limites que têm sido observados na construção de uma educação para as relações étnico-

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

raciais a partir do ensino da língua inglesa, conforme demonstram estudiosos da temática.

A pesquisa apresentada, como já referido, é de caráter bibliográfico. O objetivo básico da pesquisa bibliográfica, segundo Candiotto, Bastos e Candiotto (2011) é delimitar o tema e o campo de pesquisa, de modo a aprofundar a discussão de uma temática. Em sua construção, foram utilizados artigos, livros e dissertações de mestrado. Cabe ressaltar, ademais, que um dos autores deste artigo é professor de língua inglesa, em Itapetinga-BA, e que tem se dedicado a pensar a relação entre o ensino de língua inglesa e relações étnico-raciais como forma de combate aos preconceitos e discriminações raciais.

## **1 Educação para as relações étnico-raciais e o ensino de língua inglesa: algumas considerações**

Na contemporaneidade, nos colocamos diante do desafio de desconstruir os estereótipos raciais e, simultaneamente, enfrentar o “mito da democracia racial”, historicamente produzidos e impregnados na cultura brasileira. A necessidade de propostas que problematizem as práticas monoculturais nos processos sociais e educativos referentes às relações étnico-raciais, buscando desvelar o racismo e as práticas discriminatórias existentes de forma dissimulada (ou não) no universo sociocultural brasileiro, é um tema emergente que deriva de lutas de grupos afrodescendentes por condições de vida dignas e pelo combate à discriminação e ao racismo (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

Segundo Gomes (2007, p. 104) “embora reconheçamos a ação e a cumplicidade de vários aliados políticos e intelectuais não negros na luta antirracista do Brasil não há como negar o protagonismo no Movimento Negro brasileiro nesse processo”. Nesse sentido, “a partir da década de 1970, o Movimento Negro, enquanto movimento social, pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político, juntamente com outros movimentos sociais” (Idem, ibidem), a exemplo dos Movimentos Indígenas, Movimento dos Sem Terra, Movimento Feminista (em sua

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

segunda onda), Movimento LGBT, etc.

Foi também no final dos anos de 1970 que, devido a confluência de determinados fatores de discriminação racial e de racismo ocorridos durante a ditadura militar, várias entidades do movimento negro se articularam de forma inédita e fundaram uma organização de caráter nacional. Em 18 de junho de 1978, em São Paulo, surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR). Este foi rebatizado posteriormente como Movimento Negro Unificado (MNU), em dezembro de 1979, nome que conserva até hoje (Pinho, 2003). Esta organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. (GOMES, 2012, p. 738)

É nesse contexto histórico, através de tensões e reelaborações, que vai se formando a identidade do povo negro brasileiro que, conforme ressaltado por Gomes (2012), a partir da década de 1980, elege a educação como meio de desconstrução e combate às práticas de discriminação racial na escola e na sociedade, como meio de reelaboração das identidades étnico-raciais e de combate às desigualdades raciais. Dessa forma, segundo Gomes,

A escola brasileira ao ser indagada pelo Movimento Negro pela implementação de uma educação anti-racista vive uma situação de tensão entre configurar-se, de fato, como direito social para todos e, ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer as diferenças. Ao assumir essa dupla função a escola brasileira, desde a educação básica até o ensino superior é responsável por construir práticas, projetos e iniciativas eficazes de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais. (GOMES, 2007, p. 102)

Na concepção de Gomes (2006), assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político e isso implica num repensar o currículo escolar que, historicamente, tem servido a perspectivas e visões de mundo eurocêntricas. Conforme Silva,

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem, lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle,

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, ao gênero. (SILVA, 2010a, p. 10)

A priorização das questões étnico-raciais no currículo permite que os estudantes façam reflexões mais profundas sobre suas histórias, culturas e identidades, mudando o rumo de uma história de discriminação e exclusão. Para Gomes (2003, 2006, 2007, 2010), um dos caminhos para a construção de práticas formadoras que eduquem para a diversidade e contemplem a questão do negro poderá ser o da construção de um olhar mais atento aos caminhos e percursos dos educandos negros(as), ou seja, descobrir como tem sido o processo de construção da sua identidade, os símbolos étnicos que criam e recriaram através da estética, do corpo, da musicalidade, da arte.

Mais do que construir saberes, o currículo legitima determinados saberes, enquanto silencia outros. “O currículo, tal como o conhecimento e a cultura, não pode ser pensado fora das relações de poder” (SILVA, 2010a, p. 16). Ainda, na perspectiva de Silva,

O currículo, como espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. [...] o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. [...] Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 2010b, p. 27)

Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 127) afirmam que:

Ao abordamos a questão de preconceitos étnico-raciais no currículo escolar, deparamo-nos com formas explícitas de inferiorização de negros(as) e de indígenas e de supervalorização de brancos(as) no currículo escolar como um todo. É possível identificarmos imagens, palavras, conceitos e atitudes que estigmatizam negros(as) e indígenas.

Contemporaneamente, têm ocorrido esforços por parte de entidades e instituições governamentais e não governamentais no sentido de consolidar uma educação antirracista, que respeite as diferenças. Segundo Gomes (2007, p. 109), “na perspectiva de Paulo Freire, somos desafiados a construir uma Pedagogia do Oprimido.

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

No entanto, a questão racial nos ajuda a radicalizar ainda mais essa proposta. Somos levados a construir uma *Pedagogia da Diversidade*”. Para Candau (2010), esta realidade obriga que, se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais. Do mesmo modo, no entendimento de Candau (2010, p. 83),

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída profundamente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Segundo Arroyo (2012), as formas de pensar e de tratar os setores populares como marginais ou inexistentes estão arraigadas em nosso imaginário social, cultural e pedagógico que, ao se mostrarem eles mesmos existentes, visíveis, desestruturam essa cultura social, política e pedagógica. Ademais, na perspectiva de Arroyo (2008, p. 12), o primeiro desafio com que se defrontam os professores, neste novo cenário, “é como equacionar formação/docência/diversidade”.

Diversos pesquisadores, exemplo de Santos (2013), Santos (2012), Ferreira e Camargo (2014), Ferreira (2006), Melo Smith (2013) têm pensando a relação entre diversidade, cultura, relações étnico-raciais e o ensino de língua inglesa numa perspectiva de combate ao racismo e à discriminação racial a partir do que preconiza a Lei 10.639/03.

Um momento expressivo para a área de ensino-aprendizagem do inglês no Brasil ocorre quando é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que torna obrigatório o ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme assinala Santos (2011). Na década de 1990, os estudos sobre o inglês como língua estrangeira voltam-se para a dimensão da “cultura”.

Os estudiosos atentam para as sociedades multiculturais e multilíngues que vão se estruturando com o fenômeno da globalização (SANTOS, 2011). Em função disso, ergue-se a perspectiva intercultural de ensino de línguas que objetiva

[...] incorporar a cultura e as relações interculturais como forma de

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

inclusão e cooperação dos participantes do processo de aprendizagem, ou seja, adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo. (MENDES, 2007, p. 119 apud SANTOS, 2011, p. 56)

Em relação à perspectiva intercultural e ao ensino de língua inglesa, Santos (2011, p. 56) esclarece:

No geral, o termo intercultural remete ao uso da língua que está sendo ensinada como ponte entre culturas, favorecendo a experiência de tornar-se consciente da sua própria por meio do distanciamento da língua materna e desenvolvendo o respeito às diferenças por meio do acesso aos pontos de vista do outro. Partindo deste pressuposto, uma proposta de ensino intercultural de línguas deve incentivar o passeio por diferentes mundos, com vistas à superação de preconceitos e conflitos que possam decorrer do encontro destes mundos. O diálogo é o ponto-chave para o sucesso das relações interculturais.

Enfim, a educação intercultural nos permite discutir, conhecer e reconhecer o papel dos diferentes povos no contexto cultural, educacional e social, contribuindo para a formação e o fortalecimento da autoestima das nossas crianças e adolescentes. Para Silva,

Na perspectiva da interculturalidade enquanto proposta educativa, carregada de intencionalidade, o que se observa é a existência de uma proposição que intervêm nessa realidade multicultural, procurando a potencialização das inter-relações entre os sujeitos portadores de diferentes expressões culturais. Esse cruzamento/confronto exige um deslocamento de lugar cultural, ou seja, exige a mobilidade do lugar em que o sujeito se encontra para, a partir da acolhida do outro diferente, ocorra o intercâmbio e o enriquecimento mútuo (2006, p. 145-146).

Moita Lopes (2002, p. 54-55), ao discutir a relação entre linguagem e identidade, afirma que

[os] professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social (...) e isso inclui consciência de como, através do uso da linguagem, construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade.

A partir dos diferentes contextos que se configura a escola e que se encontra o professor, é necessário pensar em uma prática pedagógica que venha a contribuir para

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

um ensino antirracista, para que o professor possa “propiciar momentos de uma reflexão que dê voz a todos os alunos, permitindo a eles explorarem o racismo de várias perspectivas” (GILLBORN, 1995, p. 142 apud FERREIRA, 2006, p. 22), conduzindo-os, assim, para uma prática pedagógica cada vez mais plural. Da mesma forma, segundo Moita Lopes (1998, p. 326) “a conscientização da natureza socioconstrucionista [...] da identidade social é o ponto relevante em qualquer processo de ensinar/aprender línguas”.

Conforme Melo Smith (2013), é possível inferir que a interação intercultural é a mais aceita como meio de aprendizagem entre os estudiosos que têm discutido a relação entre aprendizado de língua inglesa e diferença cultural. Dessa forma, eles sugerem uma rotina interacional em que há o desenvolvimento social e linguístico relacionados aos valores culturais. Esse aparato fornecido por meio da instrução e utilização de conhecimentos orientados, ou seja, instruídos e integradores, possibilita que não somente os profissionais de educação, mas também os aprendentes se conscientizem e pratiquem a igualdade e a inclusão, dentro e fora de sala de aula, utilizando-se das ferramentas do mundo multicultural e globalizado em que vivem.

As noções de cultura e identidade que adotamos em nossa pesquisa se referem ao processo de resistência contra manutenção de estereótipos e preconceitos. Portanto, trabalhamos sob a perspectiva da LA [Linguística Aplicada] que busca novas considerações em que são propostos tópicos antes negligenciados, tais como raça, gênero e etnia. Sob esse novo prisma de debate, as vertentes socioculturais e sócio históricas apontam para indivíduos e povos inteiros que foram e continuaram a ser privados do devido reconhecimento quanto às suas contribuições, propiciando um novo ponto de abordagem das relações étnico-raciais no Brasil (MELO SMITH, 2013, p. 120).

Enquanto a educação não for pensada para atender e valorizar as diferenças socioculturais existente nas escolas, a mesma não garantirá que o currículo tenha mudanças concretas, no sentido de implementar experiências pedagógicas que, de fato, possam construir outro projeto de escola e de currículo, que valorizem e promovam a diferença e que combatam todas as formas de preconceito e discriminação que recaem sobre os estudantes negros e negras em nossas escolas e isso parece ser válido para o ensino da língua inglesa. A prioridade das questões étnico-raciais no currículo permite

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

que os nossos alunos façam reflexões mais profundas sobre sua história e sua cultura, mudando o rumo de uma história de discriminação e exclusão.

Conforme Macedo (2009, p. 126) “um currículo de *dignidade social* e formativa necessita de novos sujeitos epistêmicos, históricos e democráticos”. Da mesma forma, na perspectiva de Silva,

A organização curricular que leva em consideração a abordagem intercultural e que concebe a cultura como esses processos híbridos e fluídos, parte do pressuposto que é preciso problematizar a realidade sócio-cultural em que se inserem os estudantes, transformando o currículo em um espaço de vivências, de interlocução de saberes, de enfrentamento e, também, de cruzamentos culturais, ou seja, um currículo representativo da multiculturalidade brasileira. (SILVA, 2006, p. 146)

Ademais, para Macedo

É assim que o currículo de pretensão monocultural precisa ser negado, tendo como inspiração os pertencimentos e as *relações interculturais criticizadas*, na medida em que a interação crítica e dialógica é perspectivada na forma com que as pessoas buscam compreender não só o que cada uma quer dizer, mas também os contextos culturais a partir dos quais seus atos e suas palavras adquirem significados. (MACEDO, 2009, p. 124)

Enquanto a educação escolar continuar considerando a questão racial no Brasil como algo específico dos negros, negando-se a considerá-la uma questão colocada para toda a sociedade brasileira, continuaremos dando espaço para práticas equivocadas e preconceituosas (GOMES, 2006).

## **2 O ensino de língua inglesa e relações étnico-raciais: recuperando algumas pesquisas**

A pesquisa de Santos (2011) constituiu-se em um estudo de caso de um curso de inglês instrumental e teve como objeto de estudo as aulas desse curso, que se propunham a trabalhar conteúdos étnico-raciais. No acompanhamento das aulas, foram avaliados três aspectos: a) se a utilização da história e cultura do negro pode ser estratégia de educação antirracista e, nesse sentido, analisou-se o trabalho desenvolvido

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

com base no que é determinado pela Lei nº 10.639/03 e pela Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS, 1998, 1999); b) o ensino de inglês e cultura por meio do material didático utilizado; c) a atuação do professor ao tratar dos temas propostos, sobretudo, quanto à influência de aspectos identitários da formação profissional e étnico-racial na sua prática.

Em se tratando do ensino de língua estrangeira, voltar os olhos para a dimensão étnico-racial pode vir a causar surpresa para alguns, haja vista que a ideia de relacionar o ensino de línguas a aspectos culturais seja ainda recente no Brasil. No entanto, o ensino de inglês que pretende a emancipação do cidadão, além da aquisição de conhecimento de aspectos linguísticos deste idioma, deve estar engajado com o ensino intercultural, sem desconsiderar a origem, a cultura e o lugar social que o falante ocupa. (SANTOS, 2011, p. 14)

A pesquisa de Santos (2011) acabou por revelar, a partir de seu estudo de caso, que o ensino de inglês em conjunção com a discussão de conteúdos étnico-raciais cumpriu com as orientações da Lei nº 10.639/03, bem como com as recomendações da Teoria Racial Crítica de Ladson-Billings (1998, 1999), dentre elas, a desconstrução da superioridade cultural europeia e/ou branca comum em currículos regulares de língua inglesa. Constatou-se, ainda, que o material didático utilizado correspondeu às perspectivas de ensino intercultural de língua estrangeira, assim como abordou o inglês como língua de expressão global. Por fim, segundo a autora, é preciso que o professor tenha identificação com o ensino crítico e reflexivo de inglês, com as questões étnico-raciais, muito mais do que formação acadêmica e profissional para desenvolver o trabalho proposto, já que sua prática parece estar diretamente condicionada às crenças, valores e posicionamentos ideológicos formados a partir de suas identificações e identidades.

Melo Smith (2013), em sua dissertação de mestrado, teve como objetivo refletir sobre a educação das relações étnico-raciais nos livros didáticos de língua inglesa, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 2004. Para isso, foram analisadas algumas obras de ensino de língua inglesa anteriores e posteriores à publicação das Diretrizes.

Esta pesquisa é composta da análise sobre os entendimentos

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

encontrados nos livros didáticos, ou seja, no sentido dado pelos autores sobre textos, ilustrações e contextos. A pesquisa compara, sobre os pontos de vista atual, ou seja, considerando a demanda exigida pelas Diretrizes, obras anteriores e posteriores ao seu advento. As discussões sobre a aplicação ou não das Diretrizes nas obras não são aleatórias, mas traçam um perfil da evolução das relações étnico-raciais nos livros didáticos de língua inglesa, comparando as ilustrações e os textos nas obras. As análises se pautam em um paradigma específico, as próprias Diretrizes, com objetos de estudo específicos, os livros didáticos de língua inglesa que, por sua vez, pactuam uma semelhança primeira e necessária, pois tratam da mesma língua. (MELO SMITH, 2013, p. 12)

Segundo Melo Smith (2013) as dimensões que envolvem a sala de aula, tais como estilo de ensino, língua, arcabouço cultural e inclusive livros didáticos devem ser cuidadosamente analisadas de modo a produzir pensamentos, reflexões e mudanças de conduta que estejam de acordo com as políticas afirmativas introduzidas no meio educacional, em conformidade com o que tem se denominado de educação para as relações étnico-raciais, como propõem as Diretrizes citadas acima. Nesse sentido, as Diretrizes apontam para a nova perspectiva em que os livros didáticos e seus textos deveriam ser criados, inserindo aspectos históricos e culturais das populações africana e afro-brasileira.

Sob o ponto de vista da dimensão histórica notamos que algumas figuras, por vezes, ratificavam os (pré) conceitos e estereótipos comumente conhecidos que existiam e insistem em persistir. O aprendizado da língua inglesa, naturalmente, pode provocar raciocínios diferenciados; por isso, consideramos que o aprendizado de uma língua estrangeira pode proporcionar ao aprendente repensar seus valores, ideias e conhecimentos uma vez estabelecidos no aprendizado da primeira língua, e também, com relação às práticas sociais. E, por essa razão, há maior facilidade da mudança de pontos de vista do aprendente quanto aos preconceitos e estereótipos advindos da língua materna. Dessa forma, ele evitaria a repetição desses estereótipos e preconceitos na língua estrangeira, principalmente, se o seu ensino for, de fato, crítico e esclarecedor. (MELO SMITH, 2013, p. 116)

Ademais, segundo o autor, as obras anteriores e posteriores à instauração destas políticas de ação afirmativa, neste caso da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes, em geral, não refletem uma abordagem contextualizada e aprofundada das relações étnico-raciais nos livros didáticos de língua inglesa. A questão mais evidente que precisa de

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

aperfeiçoamento trata-se da inserção de características da cultura e história afro-brasileira de forma mais aprofundada nas atividades dos livros didáticos.

Em conclusão, poderíamos afirmar que o estudo da língua inglesa parte do pressuposto de que há relevâncias não somente linguísticas, mas também históricas e culturais, que afetam, diretamente, as noções de identidade própria e de pertencimento a um grupo. Nesta pesquisa, buscamos ilustrar esse entremeadado de questões referentes às relações étnico-raciais nos livros didáticos de língua inglesa nos pautando nas Diretrizes; e contribuindo com opiniões e esclarecimentos que não têm pretensão de apontar soluções, mesmo porque a educação para as relações étnico-raciais ainda é um processo em andamento na sociedade brasileira (MELO SMITH, 2013, p. 122)

A pesquisa de Ferreira e Camargo (2013) teve por objetivo analisar como as identidades sociais de raça são representadas no livro didático de inglês e de que forma os livros didáticos podem contribuir para a ratificação e ou desconstrução do racismo; para isso, utilizaram-se de pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo. O livro analisado foi o primeiro da série LINKs, para o sexto ano do Ensino Fundamental. O centro da análise foram as imagens. A coleção LINKs passou pela aprovação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD no ano de 2011 e foi distribuída para as escolas da Rede Pública no Estado do Paraná. Nesse sentido, para as autoras,

O problema central dessa pesquisa está em promover uma discussão sobre o instrumento básico, e muitas vezes único, de trabalho do professor de língua estrangeira da escola pública, os livros didáticos de língua estrangeira –inglês e que se insere nos estudos de linguística aplicada e educação. O fato que motivou essa pesquisa se dá pelo motivo dos livros de língua inglesa não passarem pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) até o ano de 2011, foi no ano de 2010 que o PNLD publicou a avaliação dos livros para línguas estrangeiras –inglês e espanhol, pela primeira vez, por meio do “Guia de Livros Didáticos PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna”. (FERREIRA; CAMARGO, 2013, p. 178-179)

Segundo as autoras, os materiais didáticos são um exemplo da divisão étnica e do racismo velado na escola, posto que muitos apresentam uma postura preconceituosa, machista, classista, em especial os materiais de Inglês, que continuam, em sua grande maioria, marcados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial os quais sobrepõem os brancos em relação aos negros. As pesquisas recentes dentro do escopo da Linguística Aplicada, conforme as autoras, têm revelado essas questões.

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

Nesse sentido, “os livros de inglês ainda trazem a ideia de população homogênea e não estão preparados para tratar das diferenças. Ainda, trazem uma ideologia que valoriza a cultura estadunidense ou inglesa, considerando essas duas culturas superiores às demais” (FERREIRA; CAMARGO, 2013, p. 180-181).

Para os alunos negros, materiais como o analisado nesse trabalho e sem a reflexão crítica dos professores de língua inglesa, tornam-se como uma determinação, criando neles o desejo de embranquecimento, pois suas identidades não são vistas como positivas. Suas identidades são representadas em todos os segmentos sociais de forma estereotipada, como mostrou esse estudo. Propagar estudos e pesquisas sobre as questões étnico-raciais tanto na área da educação como em linguística aplicada, é assumir o lugar do negro na sociedade e entender que esse trabalho deve ser fomentado nas escolas brasileiras. (FERREIRA; CAMARGO, 2013, p. 198)

A partir das análises realizadas, segundo as autoras, é possível afirmar que os livros ainda não trazem as discussões sobre as questões étnico-raciais, tampouco estão adequados com a proposta da Lei 10.609/03. No caso específico do livro analisado nessa pesquisa, as imagens dos negros são apresentadas de forma estereotipadas e não traz reflexões sobre raça e etnia, relações raciais, o que contribui para manter o racismo velado nas salas de aula de língua inglesa.

A pesquisa de Ferreira (2006) analisa como o ensino de língua inglesa trata das questões relacionadas a raça e etnia utilizando-se, como referência, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira, que dão ênfase, em particular, ao tema pluralidade cultural, além das questões trazidas pela Lei 10.639/03. A pesquisa foi realizada em uma cidade no Sul do Brasil, onde a maioria da população é descendente de imigrantes da Alemanha, Itália e Polônia. A autora argumenta que os cursos de formação de professores propiciam uma educação desconectada da realidade dos professores, ou seja, uma formação com base no modelo artístico/imitativo e não reflexivo. Por outro lado, segundo Ferreira, a língua estrangeira (LE) também tem a responsabilidade social de considerar temas que promovam igualdade em termos raciais e étnicos.

Todos os professores incluídos em minha pesquisa eram graduados em Letras Português/Inglês. De 46 professores, 45 graduaram-se antes da discussão dos PCNs, que iniciou em 1994, no entanto sua implementação iniciou-se em 1998. Embora quase metade dos que

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

responderam ao questionário (41 por cento) admitisse que seus cursos de graduação influenciaram suas práticas em termos de ensino, mais de dois terços (71 por cento) dos professores consideraram que seus cursos de graduação não lhes ofereceu uma graduação que os fizesse pensar criticamente. Além do mais, mais de dois terços (70 por cento) respondeu que eles/as não se sentem preparados para ensinar a temática da pluralidade cultural (raça/etnia). (FERREIRA, 2006, p. 177)

Ademais, segundo Ferreira (2006), as respostas dos professores sugerem que seus cursos de graduação foram baseados em um modelo de educação artístico/imitativo (*craft knowledge*). “De acordo com o meu *corpus*, os/as professores/as têm maior preferência em ensinar temas como meio ambiente, cultura inglesa, saúde, trabalho e ética. Temas como religião, orientação sexual, gênero e raça/etnia são os menos abordados” (2006, p. 182). Por fim, segundo a autora, a pesquisa aponta que os cursos de formação de professores, dentre eles o de língua inglesa, não têm dado conta de formá-los para ensinar a pluralidade cultural, nem as questões relacionadas ao debate sobre raça e etnia.

Orlando e Ferreira (2014) investigaram a formação de professores de língua inglesa voltada para a diversidade étnico-racial e, para isso, realizaram um estudo de caso do tipo etnográfico. Os participantes da pesquisa foram professores de línguas dos ensinos Fundamental e Médio do sistema público de ensino do Estado do Paraná e acadêmicos da área de línguas provenientes de uma universidade no Oeste do Paraná, divididos em duas categorias: professores e acadêmicos.

Em primeiro lugar, os autores analisaram as visões dos professores e dos acadêmicos acerca da sua formação profissional relacionada quanto à diversidade étnico-racial e, em segundo lugar, sobre as atitudes tomadas por estes mediante situações de discriminação e racismo dentro de sala de aula.

A compreensão dos professores e dos acadêmicos acerca de raça e etnia e de seu significado discursivo demonstra, na maioria das definições obtidas, uma grande generalização dos termos, sem especificar o que cada um significa, ou seja, ficando, apenas, no senso comum com base em uma reflexão bastante superficial, tendo em vista que 60% deles definiram esse termo como diversas raças e etnias ou diversidade étnico-racial dos povos. Outros 20% dos pesquisados acabaram explicando ambos os termos (raça e etnia) como se fossem sinônimos, como, por exemplo, afirmam que diversidade étnico-racial

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

se trata de um grupo de etnias da sociedade. (ORLANDO; FERREIRA, 2014, p. 215)

Segundo Orlando e Ferreira (op. cit.) é preciso atentar para a formação inicial e continuada de professores no que concerne ao debate sobre diferenças e relações étnico-raciais, posto que uma discussão mais profunda sobre essas questões “auxiliará o professor a refletir sobre suas próprias visões e atitudes e, conseqüentemente, sobre a sua prática escolar e sobre um melhor entendimento da questão por parte de seus alunos” (2014, p. 215-216), o que possibilita construir uma educação antirracista.

Lopes (2014) realizou pesquisas com professores de língua estrangeira de uma universidade e de escolas públicas de uma cidade do nordeste goiano e teve como objetivos verificar se os professores da área de língua inglesa da licenciatura e das escolas-campo tinham conhecimento de documentos oficiais que tornam obrigatória a abordagem da diversidade étnico-racial no ensino fundamental, médio e superior; e verificar se a questão étnico-racial já estava sendo abordada nas aulas da área de língua inglesa na universidade e nas escolas públicas. Em sua pesquisa foram utilizados questionários para a coleta de dados, além da análise de documentos do curso de licenciatura em Letras: projeto pedagógico, matriz curricular e planos de curso das disciplinas da área de língua inglesa. Participaram da pesquisa quatro professores que responderam ao questionário.

Através de suas respostas nas questões objetivas, obtivemos as seguintes informações: três participantes afirmaram não ter conhecimento de qualquer instrumento legal que aborde a educação das relações étnico-raciais e/ou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica (ensino fundamental e médio); dois participantes afirmaram não saber da obrigatoriedade da inclusão da discussão sobre as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura; dois participantes afirmaram que trabalham com a temática da educação das relações étnico-raciais nas disciplinas que ministram (LOPES, 2014, p. 52)

Do mesmo modo, segundo Lopes,

A análise documental também fornece indícios de que as legislações para a educação das relações étnico-raciais ainda não estão sendo seguidas. O projeto pedagógico e a matriz curricular ignoram a temática. A análise dos planos de curso, por outro lado, trouxe informações que complementam e outras que, de certa forma, não

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

coadunam com as obtidas através da análise dos questionários. A professora Bia, por exemplo, afirma no questionário que aborda a temática das relações étnico-raciais na disciplina que ministra. Na análise do plano de curso desta disciplina, todavia, não encontramos nenhuma referência ao assunto nos conteúdos programáticos lançados. (LOPES, 2014, p. 53)

Por fim, segundo a autora, os dados indicam que alguns professores universitários de língua inglesa da instituição pesquisada parecem não estar atentos para a abrangência do ensino/aprendizagem de inglês como língua adicional. Em outras palavras, parece que eles não percebem esta prática como um lugar de construção de identidades sociais, como, por exemplo, as de raça e etnia.

Camargo e Ferreira (2011) refletem a sobre formação de professores de Língua Inglesa a partir dos documentos oficiais sobre relações étnico-raciais, no sentido de pensar o potencial que esses documentos trazem para a construção de uma educação antirracista. Os autores pretendem contribuir para um ensino antirracista, com vistas a uma educação plural e diversificada, onde as várias vozes que configuram a “escola possam ser ouvidas de forma heterogênea e que os profissionais da educação – em especial os professores de língua inglesa, reflitam sobre suas práticas entendendo o peso e o valor que suas ações têm sob a vida dos alunos, que esperam e espelham-se na figura do professor” (CAMARGO; FERREIRA, 2011, p. 8).

Baladeli e Ferreira (2011) analisam os processos de construção identitária de professores de língua inglesa, bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, a partir dos discursos que eles enunciam. Segundo as autoras, os discursos dos pibidianos estão carregados de uma concepção pessimista em torno da profissão e, por conseguinte, do professor. “Ao narrarem suas percepções sobre o futuro campo de atuação os pibidianos acionam um conjunto de significados socialmente atribuídos à profissão e ao professor, estes que impactam sua identificação com a profissão” (BALADELI; FERREIRA, 2011, p. 17). Nesse sentido, o modo como pensam a profissão impactará sua atuação como professor de língua inglesa.

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

## Considerações finais

A aprovação da Lei 10.639/03, que introduziu a obrigatoriedade do ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo da Educação Básica, é resultado da luta histórica e da ação do Movimento Negro Unificado. Do mesmo modo, o crescente debate/reflexão em torno de uma educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva do antirracismo, é consequência da aprovação da referida lei.

Em uma sociedade estruturada pelo racismo, combatê-lo exige esforço de todos aqueles que estão empenhados em construir uma sociedade mais democrática e, nesse sentido, a educação escolar tem um papel fundamental. Todavia, mesmo elaborando discursos em torno da igualdade dos sujeitos que a ela chegam, a verdade é que essa instituição tem contribuído, historicamente, para a reprodução de diferentes formas de desigualdades, inclusive as de ordem racial. Os livros didáticos e as práticas pedagógicas de professores continuam impregnadas de experiências racistas, discriminatórias e nos currículos impera uma concepção eurocêntrica de educação. Acreditamos, contudo, que através da escola é possível desconstruir os modos como o racismo opera em nossa sociedade. Foi com esse objetivo que nos propusemos a pensar, mesmo que de forma limitada, a relação entre o ensino de língua inglesa e a educação para as relações étnico-raciais.

Como vimos, a partir das pesquisas apresentadas, há muito que ser feito para que o aprendizado da língua inglesa seja um dos lugares possíveis para a desconstrução do racismo, para o fortalecimento de identidades étnico-raciais dos sujeitos e, especialmente, para a construção de uma prática de ensino firmada nos princípios da interculturalidade, como têm defendido os estudiosos da temática. Uma educação intercultural para o ensino de língua inglesa precisa primar pelo aprendizado constante com as diferenças, com a diversidade de culturas e, no caso em questão, com a possibilidade de enfrentar os processos de discriminação racial, muitas vezes naturalizados nos processos de ensino da língua inglesa (seja na prática pedagógica de seus professores, nos conteúdos e imagens dos livros didáticos, como demonstraram muitos pesquisadores retomados nessa pesquisa).

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

## Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio; LEÃO, Geraldo. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BALADELI, Ana Paula Domingos; FERREIRA, Aparecida de Jesus. A percepção de pibidianos de inglês sobre a profissão professor: achados de pesquisa narrativa. **Revista Querubim**, ano 10, n. 23, v. 1, p. 12-18, 2014. Disponível em: <<https://isliededoc.org/document/a-percepcao-de-pibidianos-de-ingles-sobre-a-profissao-professor-achados-de-pesquisa-narrativa-revista-querubim-v-1-p-12-18-2014>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

CAMARGO, Mábia; FERREIRA, Aparecida de J. Relações étnico-raciais e formação de professores: reflexões acerca da formação das identidades de alunos quilombolas. **Anais do 3º Congresso Internacional de Educação**. Educação: Saberes para o século XXI. 09 a 11 de junho de 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDIOTTO, Cesar; BASTOS, Cleverson Leite; CANDIOTTO, Kleber B. B. **Fundamentos da pesquisa científica: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

\_\_\_\_\_. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas e Letras**, v. 7, n.12, p. 171-187, 2006. Disponível em: <<http://e->

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/897>. Acesso em: 15 jan. 2018.

FERREIRA, Aparecida de J.; CAMARGO, Mábia. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 12, p. 177-202, 2014. Disponível em:

<<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/182>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

\_\_\_\_\_. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

\_\_\_\_\_. Preparing teachers for diverse student populations: a critical race theory perspective. **Review of Research in Education**, v. 24, p. 211-47, 1999.

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

LOPES, Rosa Cristiane. A educação das relações étnico-raciais e a formação de professores de língua inglesa: possibilidades e desafios. **Anais do Seminário de Ensino**, Pesquisa e Extensão na Graduação do Campus de Campos Belos (SEPEG), 18 a 20 de agosto, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: Campo, conceito, pesquisa. Petrópolis, RJ. Vozes. 2009.

\_\_\_\_\_. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação intercultural. Salvador: EDUFBA, 2007.

MELO SMITH, Alessandra. **Mudanças e/ou Permanências**: Relações Étnico-raciais no livro didático de língua inglesa. Alessandra Melo Smith – Brasília, DF, 2013, 130f. (Dissertação de mestrado), Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.), **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado, Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, pp. 303-332, 1998.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.

ORLANDO, Andréia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas. **Acta Scientiarum**. v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014. Disponível em: <[http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/17693/pdf\\_25](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/17693/pdf_25)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

SANTOS, Joelma Silva. **Raça/etnia, cultura, identidade e o professor na aplicação da lei nº 10.639/03 em aulas de língua inglesa: como?**, 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Marcelo Sousa. **A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2013.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo e diversidade: por uma proposição intercultural. **Revista Contrapontos**, volume 6, n. 1, p. 137-148, Itajaí, jan/abr, 2006. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/855>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivo F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

Recebido em: 30/09/2018

Aceito em: 17/10/2018