

## RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LETRAMENTO CRÍTICO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Mábia CAMARGO

Pós-Graduação – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Aparecida de Jesus FERREIRA

Universidade Estadual de Ponta Grossa

**RESUMO:** Esse trabalho caracteriza-se como uma reflexão teórica, parte de uma proposta de pesquisa de mestrado que ainda está em desenvolvimento. A pesquisa será realizada em uma escola do campo no Paraná que atende alunos de um Quilombo. Para esse trabalho será feita uma reflexão bibliográfica a fim de compreender como é possível tratar das questões étnico-raciais nas aulas de língua inglesa (LI) a partir da teoria do letramento crítico e como os documentos oficiais contribuem para essa reflexão – pensando na formação dos professores de LI. O referencial teórico está sendo construído a partir de estudos sobre: letramento crítico, teorias socio-identitárias e a questão de raça/etnia (MCLAREN; LANKSHEAR, 1993; MOITA LOPES, 2002; FERREIRA, 2006; KLEIMAN, 1995; PENNYCOOK, 2001; STREET, 2003; BAUMAN, 2005; MUNANGA, 2004). Bem como documentos oficiais como, por exemplo, a Lei Federal 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, e a DCE (Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira do Paraná). A metodologia para esta reflexão será bibliográfica. A pesquisa demonstra até o presente momento alguns dados obtidos, como a necessidade da formação continuada dos professores de língua inglesa para que as questões étnico-raciais sejam trabalhadas de forma satisfatória em sala. Pretende-se com este estudo contribuir para um ensino de LI que satisfaça as demandas culturais e políticas na igualdade de raça e etnia, e ainda dar continuidade as discussões sobre a formação de professores, com vistas a um ensino antirracista.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramento crítico; formação de professores de língua inglesa; raça/etnia

**ABSTRACT:** *This work is characterized as a theoretical reflection, it is part of mastering research which is still in development. The inquiry will be carried out in a country school of Paraná State that attends pupils of a quilombo. For this work a bibliographical reflection will be done in order to understand how it is possible to treat the race-ethnicity issues in the classrooms of English language (LI) from the theory of the critical literacy and how the official documents contribute to this reflection – thinking about EFL teacher's formation. The theoretical referential system is being built from studies on: critical literacy, social-identical theories and the race-ethnicity issues (MCLAREN; LANKSHEAR, 1993; MOITA LOPES, 2002; FERREIRA, 2006; KLEIMAN, 1995; PENNYCOOK, 2001; STREET, 2003; BAUMAN, 2005; MUNANGA, 2004). As well as the official documents, for example, the Federal Law 10.639/2003, that makes compulsory the Teaching of History and Afro-Brazilian Culture in the Basic Education, and the Paraná State Curriculum Directions for English as a Foreign Language. The methodology for this reflection is bibliographical. The inquiry demonstrates up to the present moment some obtained data, like the necessity of the continued formation of the teachers of English as a Foreign Language so that race-ethnicity issues are able to be worked*

*in a satisfactory way. The intention of this study is to contribute to a teaching of EFL that satisfies the cultural and political demands in the equality of race and ethnicity, and still to give continuity to the discussions on the teachers' formation, with sights to an anti-racist teaching.*

**KEYWORDS:** *critical literacy; English as a foreign language teacher's formation; ethnicity-race*

## **Introdução**

Esse trabalho caracteriza-se como um recorte de uma pesquisa de mestrado que ainda está em desenvolvimento, a pesquisa será realizada em uma escola do campo do Paraná que atende alunos oriundos de um quilombo. A reflexão teórica proposta para esse trabalho envolve a questão da formação de professores de Língua Inglesa (LI) e como os professores de LI podem compreender e trabalhar as relações étnico-raciais na sala de aula de LI.

Considerando os pressupostos teóricos de McLaren e Lankshear (1993), Moita Lopes (2002), Ferreira (2006), Pennycook (2001), Street (2003), Kleiman (1995), Baumann (2005), Rajagopalan (2003) e Munanga (2004), a escola deve ser tratada como um ambiente de reflexões e formação de um sujeito crítico. Considerando essa prática para o ensino de Língua Estrangeira, e da importância em se discutir esses assuntos (étnico-raciais) nas aulas de inglês, faremos uma reflexão nos pautando também nos documentos oficiais, os quais aludem uma discussão acerca da pluralidade cultural e respeito à diversidade na questão étnico-racial, é de fundamental importância considerar o devido preparo docente para práticas pedagógicas antirracista, as quais devem orientar também o ensino de línguas estrangeiras.

Dentro dos vários contextos (multicultural e diversificado) que se configura a escola e que se encontra o professor, é necessário pensar em uma prática pedagógica que venha a contribuir para 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”, conduzindo-os assim para uma prática pedagógica cada vez mais plural, como prevêem os próprios documentos (GILLBORN, 1995, pg. 142 *apud* FERREIRA, 2006).

O artigo está dividido em três partes, a primeira parte trata do escopo teórico que o embasa, a segunda parte é a metodologia seguida da última parte, as considerações que chegamos para uma reflexão mais aprofundada sobre a questão da formação de professores de língua inglesa nas relações de raça e etnia, que só se tornam possível por meio das práticas de letramento crítico, como será exposto adiante.

## A escola e as questões étnico-raciais

Para iniciar a reflexão sobre raça e etnia, primeiramente, precisamos compreender que “o termo raça deve ser entendido como uma maneira de resistência ao processo de subalternação no qual os negros foram e são colocados nas hierarquias sociais e de trabalho”, além da construção social que o termo raça infere, tomemos o posicionamento político do termo como eixo central nas discussões sobre a formação das identidades sociais, seguindo as orientações do Movimento Negro, raça deve ser entendida como uma “categoria sociológica e analítica de interpretação da realidade social” (ABRAMOWICZ; GOMES, 2010, p. 7).

É importante pensar na distinção dos termos raça e etnia, uma vez que utilização de ambos os termos geralmente acontece de forma deturpada, ratificando o racismo, mesmo que de forma inconsciente. Dessa forma, raça “é geralmente associada com diferenças físicas (fenótipas), tal como cor da pele, enquanto etnia refere-se a grupos que dividem a mesma identidade cultural, como língua, religião e história” (GILLBORN, 2001, p. 4 *apud* FERREIRA, 2006, p.28).

Embora, defendamos essa ideia de extinção do termo e da ideia de raça, a sociedade ainda vive em meio a ideais brancos impostos e proliferados durante anos de escravidão (mental e cultural), tais ideias vão além de posicionamentos ideológicos provenientes de uma pequena parcela da população, pois a extinção do termo estaria confrontando interesses políticos e ideológicos, que fortalecem uma determinada classe e que não está disposta a abandonar o seu *status* de colonizadora (REIS, 2008; AZEVEDO, 2010).

É importante salientar, ainda, que o termo negro que será utilizado nesse trabalho se refere também as outras categorias, que são definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), como pretos e pardos.

O termo afrodescendente também não será utilizado nesse trabalho, pois acredita-se que por trás do mesmo está camuflado um racismo velado, quando utilizado, implicitamente se remete ao cumprimento de uma política de democratização, onde os resquícios do “mito da democracia racial” escondem a história de segregação e discriminação pela qual sofre a raça negra, invisibilizada por trás de um discurso demagógico angariado pela mídia e pelo governo. Por meio dessa visão caleidoscópica, o racismo se faz parecer inato, ou até mesmo imperceptível (GOMES, 2005).

Existe um segundo conceito ao utilizar o termo afrodescendente, que pode ser utilizado quando se referindo a origens de descendência, para se referir aos descendentes de africanos, assim como o termo eurodescendente para se referir aos descendentes de europeus, porém seguindo as orientações do próprio Movimento Negro, o termo não se refere à luta do movimento e suas conquistas, Nilma Gomes, afirma que o termo afrodescendente, não carrega

consigno os mesmos significados que o termo negro, por isso a escolha do termo negro e não de outros (GOMES, 2005).

No âmbito educacional, pode-se afirmar que as propostas oficiais (legais) no país estão sendo orientadas a partir de uma postura mais humana e crítica, isso pode ser constatado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998), onde houve a inserção da temática Pluralidade Cultural, e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental do Paraná ao que se refere ao ensino/aprendizagem de línguas, fica evidenciada a necessidade de um trabalho nessa perspectiva. E ainda a Lei de 10.639 de 9 de janeiro de 2003, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (FERREIRA, 2006).

Analisando a proposta das DCE-LEM (2008) e dos PCN (1996), os quais aludem uma discussão de cunho humanista/crítico no ensino/aprendizagem na escola pública, torna-se de suma importância enfocar escolas que atendam comunidades quilombolas, pois é na vivência escolar que se observa a maior demanda acerca das questões culturais desses indivíduos.

Ainda as DCE – LEM (2008, p.31), propõe-se a:

formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.

Com a inserção da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo o currículo escolar nos níveis fundamental e médio, nas escolas públicas e particulares. Espera-se quebrar as noções de verdade que foram ensinadas (pregadas) ao longo dos anos na escola brasileira, conhecer a história do negro, a luz das contradições, lutas, conquistas, contribuições culturais faz com que nos remetemos ao passado compreendendo as nossa origens e voltando ao berço de nossa descendência. Ao contrário da visão positivista e romantizada sobre a escravidão impregnada nos materiais didáticos e nos discursos dos professores.

Flávio dos Santos Gomes, em seu livro História de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX, afirma que somente a partir dos anos 1960 que a visão sobre a escravidão mudou no debate acadêmico e conseqüentemente mudou na forma de olhar o negro, da docilidade e servidão das senzalas para uma visão de rebeldia e violência. É importante salientar que só existem quilombolas no Brasil, porque existiram homens escravizados sob exploração e violência, que ao fugirem da situação escravista que se encontravam, os escravos organizavam-se em um processo de organização social que negava a sua existência como mercadoria, alterando radicalmente o seu contexto e *status* social

(GOMES, 2006).

A escola (muitas vezes) contribui para a disseminação da desigualdade e negligencia os fatos históricos ainda maquiados pelo ensino positivista e homogêneo, a escola ratifica o preconceito em todos os aspectos, quer seja religiosos, culturais, sociais, sexuais, etc. No caso do racismo é comum haver o silenciamento e a complacência por parte da escola na produção do preconceito e discriminação racial. Estereótipos são criados e ratificados dentro de sala, quer seja pelo material didático, pela mídia, por músicas, imagens, concepções trazidas de casa, enfim, a própria escola desconsidera e/ou desconhece as histórias pessoais dos indivíduos, os quais são interpelados pela existência da escola nas suas vidas, enquanto ela só existe em função deles (MOITA LOPES, 2002).

Espera-se que a inclusão aconteça primeiramente na escola, pois ela é reprodutora de significados, é onde os alunos constroem suas verdades a partir das “verdades absolutas” vinda dos professores e dos livros, é necessário que haja um espelho de autoreconhecimento dos alunos dentro da escola, e pensando nas questões étnico-raciais, é necessário promover um ambiente de aceitação e pertencimento do espaço em que estudam:

O resgate da história coletiva e da memória da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos, que apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2008, p. 12).

Dessa forma, a Lei 10.639/2003 mostra-se como um grande passo rumo a essa nova realidade que almejamos – nós enquanto pesquisadores e professores, pois com o estudo da história negra se abordado de forma real e contextualizada, sem criar estereótipos e negando a valorização do eurocêntrico, passa a formar um novo Brasil que se vê e se reconhece como pertencedor também dessa história.

Pensar em uma educação atirracista não sobrepõe os negros em detrimento dos brancos, a luta por uma educação de qualidade para os negros (estatisticamente comprovado que a escolaridade e a alfabetização são inferiores aos brancos) não se torna menos priorizada ou estancada, o problema está na descontextualização do ensino em todos os aspectos, em todos os povos, dessa forma acredita-se que pensar em um ensino plural está em buscar uma nova representação do negro no país e a valorização da sua identidade nacional, luta essa que deve ser abraçada pelos professores de forma geral, pois pensar a pluralidade cultural no ensino está cada vez mais urgente, uma vez que ainda vivemos injustiças diárias no cerne escolar, lutar

contra a desigualdade é sim nosso dever (GOMES, 2005).

Sendo assim, respaldada por Silva (2010), afirmo ser somente por meio da educação possível determinar o que é de interesse de cada grupo, distinguir os seus interesses dos demais e reconhecer quando os seus interesses são consistentes ou inconsistentes perante os outros. Dessa forma, espera-se contribuir para um ensino antirracista, com vistas a uma educação plural e diversificada no país, onde as várias vozes que configuram a escola possam ser ouvidas de forma heterogênea, que a escola, ou seja, que os profissionais da educação, reflitam sobre suas práticas entendendo o peso e o valor que suas ações têm sob a vida dos alunos e a sua influência na formação desses (futuros) cidadãos.

### **Letramento crítico e formação de professores de língua inglesa**

É por meio do ensino de uma língua que o professor torna-se detentor de um conhecimento diferenciado, tornando-o parte de outras culturas, outros mundos, que se encontram muito distantes da realidade dos alunos, o professor em sala possui uma ferramenta poderosíssima, a língua ao ser ensinada pode ser vista como um instrumento para a prática social. Letramento crítico é uma ferramenta para entender o contexto social, político ideológico, que o aluno se encontra, o letramento está relacionado com poder, diferença e desigualdade.

No Brasil, o acesso à escola é hierarquizado e fragmentado, a cultura do poder pelo saber exerce influência sobre nossas vidas constantemente, segundo Kleiman (1995), o fator letramento é tido como chave para o sucesso dos indivíduos, a escola é tida como única porta para esse sucesso, ou seja, para ser “letrado” o único meio de acesso é pela escola, pois na escola é onde o indivíduo adquirirá todo o conhecimento necessário para conseguir um lugar com condições básicas de ação social.

Na escola temos as práticas de letramento como decisórias no processo de inserção social do indivíduo, se esse for “letrado” será bem sucedido e terá o domínio das suas ações sociais pelo conhecimento, caso não seja letrado é tido como ignorante, incapaz, mal-sucedido. Essas práticas que subjazem à concepção de letramento, práticas essas que são dominantes na sociedade, sustentam-se no que Street (1984), chama de letramento ideológico, ou seja, as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, assumindo significados específicos para determinados grupos sociais, que irão depender dos contextos e instituições em que esse letramento foi adquirido (KLEIMAN, 1995).

Na aquisição de línguas estrangeiras, no caso da língua inglesa, tomaremos a teoria do letramento crítico como a mais coerente com a proposta de investigação desse trabalho, onde por meio das práticas de letramento crítico o indivíduo é capaz de aprender a língua (materna e/ou estrangeira) para transformar a si próprio e a sociedade a qual ele está inserido, a língua

nessa perspectiva é tida como um instrumento de poder e transformação social.

Street (2003), afirma que as práticas de letramento se introduzidas aos pobres, aos “não-letrados” (*illiterate*), aos jovens e dentre outros grupos, irão além de valorizar a identidade desses grupos firmando suas habilidades e valores específicos, ainda fortalecerão os aspectos econômicos das comunidades onde eles estão inseridos por meio da inserção social, a qual eles são submetidos assim que tornam-se criticamente letrados, esse modelo de letramento é definido como autônomo.

Obviamente os modelos de letramento sugeridos por Street (2003), autônomo e ideológico, possuem delimitações e desvantagens e não podem ser compreendidos como modelos a serem aplicados isoladamente, dessa forma, o autor aponta a fragilidade em se pensar nos aspectos culturais das comunidades quando praticado o modelo de letramento autônomo, que deve ser tido como eficaz num primeiro acesso às práticas de letramento, uma vez que esse modelo tende a ser homogeneizador e generalista. Dessa forma, o conceito de letramento utilizado para teorizar esse trabalho, é o modelo abaixo, definido por Pennycook como letramento crítico.

Pennycook (2001) nos traz uma reflexão sobre os dois modelos de letramento definidos por Street (2003), como sendo falhos por não considerarem os aspectos locais dos falantes, o que o autor define como *background*, seriam as vivências e experiências traçadas ao longo de nossas vidas que influenciam na constituição de nosso ser. Dessa dicotomia (letramento e contexto) Pennycook afirma que, mesmo havendo a preocupação em contextualizar os indivíduos se não houver a preocupação de politizá-los para uma transformação social o letramento se torna vazio em si mesmo. Para uma compreensão mais próxima do que seria o letramento precisamos compreender o poder para conseguirmos vislumbrar a/alguma mudança.

Ferreira (2006), afirma que o letramento crítico é um instrumento político-cultural capaz de tratar de temas como raça e etnia no ambiente escolar, ao contrário da educação tradicional que propaga as relações de poder existentes e tem como função manter as estruturas hierárquicas dominantes, o letramento crítico tem o objetivo de levar o aprendiz à reflexão e ao questionamento, conduzindo-o ao domínio de seu próprio processo de aprendizagem. Acredita-se que dessa forma (e somente dessa), seja possível viabilizar uma sala de aula democrática e humanizada, com vistas ao questionamento de sua própria condição social.

Dessa forma é possível afirmar que a escola tem relação intrínseca com a formação das identidades dos alunos, e dos alunos e professores. Pensando no papel do professor, esse tem o papel maior de educar cidadãos, ou seja, formar cidadãos conscientes para estes vivam e interajam na sociedade com uma postura de questionamento (PENNYCOOK, 1994; MOITA LOPES, 2002; FERREIRA, 2006).

No ato de questionar, o docente deve levar o aluno a refletir sobre sua localização social e histórica, buscando compreender os sistemas discursivos o qual ele está inserido e de que forma ele pode vir a ser inserido nesses discursos com os quais se depara, sendo capaz de alterá-los e interagir com eles, no caso dos alunos quilombolas, compreender sua história e seu contexto atual de forma a questionar e refletir sobre sua realidade e toda a desigualdade social que nos cerca, será possível por meio do letramento crítico, onde o professor é capaz de provocar a inclusão do indivíduo no mundo, e possibilitar o acesso, nesse caso, acesso à língua inglesa e às diferentes formas que a língua se configura, pelos diferentes meios de comunicação vigentes na sociedade globalizada.

Além de pensar a prática docente pelo letramento crítico, é preciso ainda, centralizar os esforços políticos educacionais na teoria e na prática docente, pois é na realidade de sala que estão os conceitos de verdade e as noções de mundo que o docente irá disseminar aos alunos, o professor é o detentor do conhecimento, e esse conhecimento interfere diretamente na constituição do outro, os alunos estão expostos aos conceitos de verdades e valores que serão trazidos em sala, logo os do professor (AZEVEDO, 2010).

Por isso se queremos de fato mudança e equidade precisamos focar na prática docente, precisamos de docentes que acreditem e que compartilhem os mesmo valores na quebra pela hegemonia elitista no ensino brasileiro, que estejam dispostos a compreender a subjetividade dos alunos e confrontar as relações de poder e dominação visíveis na escola, precisamos romper com o ensino tradicional de inglês desenvolvido na Europa baseado em princípios colonialistas homogêneos e elitizados, romper com o ensino tradicionalista não é tarefa fácil, pois as suas construções de mundo devem ser reavaliadas e associadas com as novas concepções de mundo atuais, de maneira a construir novos significados que façam sentidos para os docentes (PENNYCOOK, 1998).

## **Metodologia**

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa tendo como técnica central a pesquisa bibliográfica. Definida por Gil como uma pesquisa que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, para assim obter uma maior cobertura dos fenômenos e maior certeza nos resultados (GIL, 2009).

Flick (2004) *apud* Gil (2009), afirma que por meio da pesquisa qualitativa é possível obter maiores possibilidades de reflexão, pois a análise qualitativa apresenta várias abordagens teóricas e seus métodos auxiliam na caracterização de discussões e auxiliam para a prática da pesquisa, dessa forma, o pesquisador tem seu papel evidenciado na qualidade dos resultados, uma vez que sua subjetividade e seus conceitos de verdade influenciam diretamente na



pesquisa. Vale afirmar que a intenção da presente pesquisa está em refletir sobre as práticas dos professores de língua inglesa, na perspectiva do letramento crítico, pensando nas questões étnico-raciais.

Dessa forma, foram estudados os conceitos letramento crítico (KLEIMAN,1995; STREET, 2003; MCLAREN; LANKSHEAR, 1993), teorias socio-identitárias e a questão de raça/etnia (MOITA LOPES, 2002; FERREIRA, 2006; BAUMAN, 2005; MUNANGA, 2004) e a formação de professores de língua inglesa (MOITA LOPES, 2002; FERREIRA, 2006; PENNYCOOK, 2001).

Além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental fez-se necessária, uma vez que nos respaldamos nos documentos oficiais para refletir sobre as políticas públicas educacionais vigentes no Brasil, para isso a técnica de pesquisa documental foi utilizada como fonte de informação e coleta de dados para essa pesquisa, ainda Gil, (2009), afirma que esse tipo de pesquisa utiliza-se de materiais que não receberam tratamento analítico, constituídos de documentos conservados em arquivos públicos e instituições privadas, como é o caso dos documentos analisados: a Lei Federal 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, a DCE (Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira do Paraná) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

### **Considerações Finais**

Carregamos traços do pensamento racista e arbitrário que nos rodeiam desde a infância, e representamos isso – mesmo que intrinsecamente, em nosso discurso, e como educadores devemos refletir sobre nossas práticas sociais e antagonizar resquícios dessas crenças e preconceitos vivenciados ao longo de nossas vidas, mudando os significados que orientam nossas práticas pedagógicas. O racismo não pode ser silenciado no cotidiano e nos sistemas de ensino (REIS, 2008).

O Brasil se orienta pelo discurso da “democracia racial” onde fica estabelecida uma convivência harmoniosa entre brancos, negros, indígenas, entre outros grupos de outras etnias. Esse discurso está enraizado e faz-se presente principalmente na escola, é comum professores justificarem atitudes preconceituosas através de outras atitudes de convivência, muitas vezes porque os próprios professores não sabem como tratar das questões da diversidade, ou muitas vezes essa convivência se dá pela complacência do professor com relação a situação de racismo (GOMES, 2005).

Com esse trabalho espera-se contribuir para um ensino antirracista, com vistas a uma educação plural e diversificada no país, 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, haja visto pelas reflexões realizadas aqui, que pensar nas práticas docentes é primordial nas discussões sobre raça e etnia.

Além disso, espera-se contribuir para que mais pesquisas acerca da temática sejam desenvolvidas, sempre com um cunho social e humanista, visto que o país precisa caminhar para um cenário de combate efetivo às injustiças sociais, espera-se que não apenas as comunidades de remanescentes quilombolas possam ganhar notoriedade no contexto atual, mas que todos os grupos considerados minoritários recebam a devida representação e relevância social, e que a academia desempenhe seu papel de auxiliadora no processo de disseminação do conhecimento a fim de contribuir para esse pensamento.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

AZEVEDO, Aline. S. **Reconstruindo identidades discursivas de raça na sala de aula de língua estrangeira**. 2010. 144. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) **Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

FERREIRA, Aparecida Jesus. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas & Letras**, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação. 216 p. 2005.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrolado**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo. Atlas, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guarareira Lopes Louro – 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Calunga do Engenho (GO) II. **Caderno Cedes**, v. 27, n. 72, p. 215-232, 2007. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 15 mar. 2011.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, M. C. Linguística Aplicada e transdisciplinariedade. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

REIS, Rosana Clair da Cruz. **Diversidade étnico-racial**: a lei federal nº 10.639/2003 e abordagens possíveis em sua aplicação. 2008. 201p. Dissertação (Mestrado em letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008.

SILVA, Paula de Almeida. **Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula**: um estudo de caso com duas professoras de inglês negras. Dissertação (Mestrado em letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. What's new in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.