

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS

CAROLINE VIVIANE SILVA SIMÕES DOS SANTOS

"MY WILD HAIR": A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DENTRO (E
ATRAVÉS) DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

SÃO CARLOS - SP
2022

CAROLINE VIVIANE SILVA SIMÕES DOS SANTOS

"*MY WILD HAIR*": A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DENTRO (E
ATRAVÉS) DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS



Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de São Carlos como requisito essencial para obtenção do Grau de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

SÃO CARLOS-SP

2022

Ao meu querido pai, que tanto me ensinou sobre o amor.

RESUMO

O presente trabalho objetiva a promoção do ensino de língua inglesa para crianças a partir de uma perspectiva antirracista. Para tal, compartilhamos uma unidade didática do material “*My Wild Hair*”, produzido e amparado por uma pesquisa bibliográfico-propositiva, de cunho qualitativo, tendo como público alvo alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com e através da proposta, pretende-se construir com os alunos uma autoimagem valorizada, fazendo com que estes se reconheçam frente os seus grupos étnico-raciais bem como se conscientizem sobre o racismo estrutural e como este dita e organiza a sociedade brasileira. As estratégias de ensino do material didático abarcam a incrementação dos jogos em sala de aula, explorando as potencialidades de diferentes plataformas digitais e usufruindo do teor motivacional que as mesmas dispõem. Aqui, o aluno é convidado a explorar o mundo fictício *Sangoma*, do jogo “*My Wild Hair*”, superando cada obstáculo linguístico e desenvolvendo a criticidade e autoestima acerca dos temas alavancados. O material é, sobretudo, um lembrete acerca da beleza que mora na diversidade.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa para Crianças. Educação Linguística Antirracista. Material Didático. Plataformas Digitais.

ABSTRACT

The purpose of the present study is to promote English teaching as a second language for children from an anti-racist perspective. For that, we share a unit of the courseware "*My Wild Hair*", supported by a bibliographic-propositional research, of a qualitative nature, having as target audience students in the early years of Elementary School. With and through the proposal, it is intended to build together with the students a valued self-image, providing opportunities for them to recognize themselves as part of their ethnic-racial groups as well as to become aware of the institutional racism and how it dictates and organizes Brazilian society. The teaching strategies of the courseware cover the increment of games in the classroom, exploring the potential of different digital platforms and taking advantage of the motivational content they afford. Here, students are invited to explore the fictional world of *Sangoma*, from the game "My Wild Hair", overcoming each linguistic obstacle and developing criticality as well as self-esteem regarding the raised themes. The material is, above all, a reminder about how beauty lies in diversity.

Keywords: English Teaching for Children. Anti-racist Language Teaching. Courseware. Digital Platforms.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de criação da Capa	14
Figura 2 - Filme: A Princesa e o Sapo	25
Figura 3 - Filme: Soul	25
Figura 4 - Capa e contracapa: <i>My Wild Hair</i>	32
Figura 5 - Sumário: divisão das unidades por cores	33
Figura 6 - Seção introdutória do material (páginas 8-9)	33
Figura 7 - Seção 1: Páginas 16-17 da UD	34
Figura 8 - Seção 2: Personalidade (bell hooks)	35
Figura 9 - Seção 3: Projeto Literário (páginas 1-3)	35
Figura 10 - Personagens Ariel e Dara	36
Figura 11 - Plataforma de redirecionamento: GarticPhone	39
Figura 12 - Plataforma de redirecionamento: iSLCollective	40
Figura 13 - Plataforma de redirecionamento: Kahoot	40
Figura 14 - Plataforma de redirecionamento: Wordwall	41
Figura 15 - Crianças em frente ao cartaz do filme Pantera Negra	42
Figura 16 - Livro: Meu Crespo é de Rainha	45

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. METODOLOGIA	12
3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS	15
3.1. Racismo Estrutural: panorama histórico	16
3.2. Educação antirracista: por que e para quem?	18
3.3. Autoestima e Representatividade	22
3.4. Formação de professores	26
3.5. Papel da Língua	27
3.6. Papel dos jogos no processo ensino-aprendizagem	29
4. MY WILD HAIR: Explorando o Material Didático	30
4.1. Estrutura e Diagramação	31
4.2. Narrativa e Personagens	36
4.3. <i>My Wild Animals</i> : A Unidade Didática	37
4.4. Suleando conceitos: atividades antirracistas	41
4.4.1. Aproximação cultural e Representatividade	41
4.4.2. O cabelo e seus impactos	43
4.4.3. bell hooks: Meu crespo é de Rainha	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
6. REFERÊNCIAS	48

1. INTRODUÇÃO

“Quando nos amamos, sabemos que é preciso ir além da sobrevivência. É preciso criar condições para viver plenamente”. (HOOKS, 2010)

Sendo o Brasil um país pluricultural, composto majoritariamente por negros, indígenas e brancos, as relações étnico-raciais operam, notoriamente, as relações econômicas, políticas e sociais do país – o que afeta direta e indiretamente os grupos não-hegemônicos, tanto do ponto de vista material quanto do simbólico.

A ideia de raça, e por extensão a de *Racialidade*¹, é responsável por operar um sistema discriminatório e por fundar a hierarquização social de um grupo frente a outro, estrutura esta que é muitas vezes velada por uma ideia de humanidade universal pouco condizente.

Se considerarmos que tal ideia – um tanto utópica –, de “humanidade universal” seja uma realidade no Brasil e no mundo, almejaremos ao menos um índice de igualdade econômica no nosso país. No entanto, o que visualizamos é um gigantesco abismo socioeconômico entre brancos e não-brancos, pois dentre os 10% da população com menor rendimento, 75,6% são negros, enquanto que dentre as 10% mais ricos, 72,9% são brancos². “A disparidade de renda no quesito cor/raça é a expressão mais contundente do racismo estrutural que leva à desigualdade socioeconômica no Brasil.” (DIAS; JANUÁRIO; PEREIRA; OLIVEIRA; TRIPODI, 2021)

Contudo, não nos é novidade que a ideologia da superioridade racial culminou na expansão do sistema capitalista e que o mesmo sistema utiliza do racismo estrutural como seu sustento e seu cerne. Logo, esse sistema discriminatório perpassa não somente o campo simbólico – no qual os grupos não-brancos têm dificuldade de se reconhecer e se representar frente a branquitude normativa³ –, mas também o campo material, uma vez que esses grupos tiveram seus direitos usurpados no decorrer da história da humanidade, herdando as injustiças e desigualdades do passado.

¹Processo social que privilegia pessoas brancas uma vez que não as reconhece como raça e nem como raça hegemônica.

²IBGE – Pnad 2012-2018 e SIS 2020.

³Imposição de padrão onde tudo o que é pertencente à cultura do branco é considerado normal e dos outros grupos sociais é tido como exótico, feio ou animalizado.

Sendo assim, o Racismo Material e o Simbólico⁴ geram consequências devastadoras dentro dos grupos étnico-raciais, tais quais atingem o individual e o coletivo, uma vez que inviabilizam o acesso aos mais variados nichos: desde a saúde e alimentação (coletivo) até restrições da capacidade intelectual (individual).

A construção de uma identidade racial desvalorizada é um dos fatores resultantes do racismo estrutural e alimentado (também) por uma educação que representa o branco desde o recorte histórico-social a ser estudado em sala de aula até a seleção de figuras dispostas no material didático – as quais são hegemonicamente compostas por pessoas brancas. Assim, a branquitude é consolidada nesses espaços, onde o aluno branco se vê positivamente representado enquanto que o não-branco não dispõe de tal oportunidade, compelindo para que os mesmos construam uma imagem negativa de seu próprio grupo social.

Considerando essas nuances, a educação antirracista surge com a premissa de promover a equidade racial dentro e fora dos muros da escola, de modo a eliminar formas de discriminação individual e/ou constitucional através de estratégias de ensino que não se pautem somente na supressão do “eurocentrismo”, mas que também promovam a reflexão sobre e o reconhecimento da questão racial na sociedade brasileira, dando voz a todos os alunos e permitindo-lhes explorar o racismo de diferentes perspectivas (GILLBORN, 1995), dentre diversas outras estratégias que visam a queda do epistemicídio⁵ vigente.

Para atingirmos tal objetivo, faz-se necessário uma reforma tanto do currículo oculto como do currículo formal. Embora atualmente tenhamos em vigência a lei 10.639/03, a qual trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, tanto no contexto público quanto no privado, e a lei 11.645/08, referente ao ensino da cultura indígena e suas contribuições históricos-sociais para a sociedade brasileira, notamos ainda um déficit no que tange o material didático necessário para tal proposta de ensino. Além disso, a Professora Doutora Aparecida de Jesus Ferreira (2012), menciona ainda um segundo obstáculo no que tange o ensino antirracista: as dificuldades encontradas pelo professor para tratar de questões relacionadas à pluralidade cultural.

⁴O primeiro “se expressa na perda de oportunidades de desenvolvimento e de acesso a direitos e renda” enquanto que o segundo “produz e difunde ideias que inferiorizam o negro e naturalizam a superioridade branca” Dias, L. R.; Januário, E.; Pereira, N. S.; Oliveira, W. T. F.; Tripodi, Z. F. (2021).

⁵Produção da inferioridade intelectual de grupos historicamente subalternizados.

Os dados do “Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016” apontam que no ano de 2012, apenas 0,7% do total de cursos de formação continuada foi na área de educação das relações étnico-raciais, e em 2015 apenas 1,2% (2016, p. 378) – um aumento tímido de apenas 0,5% no período de três anos. Esse déficit de formação dos profissionais de educação faz com que tanto os mesmos não reconheçam as microagressões raciais⁶ que presenciam e/ou sofrem, como também impossibilita que contribuam para que seus discentes reconheçam e lutem contra as diferentes formas de opressão que vivenciam.

Quando trata da questão de formação de professores, a professora Ferreira salienta suas observações no contexto da sala de aula, mencionando que em alguns casos o professor não dedicou tempo o suficiente para a discussão da temática, mesmo quando os alunos demonstravam interesse. A questão do racismo muitas vezes aparece como um tópico e não como um tema principal, o que não propicia reflexão suficiente e um debate construtivo. Ladson-Billings (1998) fala da importância da compreensão do professor acerca do tema raça pois somente assim ele vai propiciar uma melhor compreensão para os alunos frente a situações de debates ou de opressões, seja da perspectiva da branquitude ou de um não-branco.

O cenário hostil salienta a urgência de materiais pedagógicos apropriados para a educação das relações étnico-raciais, os quais deveriam fazer parte também da formação inicial dos cursos de licenciatura que, embora esteja prevista no Plano Nacional de Educação⁷, não é uma realidade em todas as universidades – e quando é, ocupa somente o campo das disciplinas optativas quando deveriam ser disciplinas formadoras no currículo desses docentes. Somente assim, possibilitaremos uma prática pedagógica que abarque questões étnico-raciais para além do viés superficial, que propicie com e para os alunos um alerta sobre as questões raciais, desafiando-os a refletir e a combater o racismo, ao mesmo tempo que promova a construção de uma imagem positiva de si mesmo e do seu grupo étnico-racial.

Ademais, a pesquisadora Lúcia Afonso (1995) alerta sobre os cuidados que o professor deve ter com a linguagem que utiliza com seus alunos de modo a evitar as microagressões raciais (tais quais muitas vezes passam despercebidas pelo educador), pois em muitos casos essas expressões racistas dão abertura à hierarquização social desde muito cedo, ainda na primeira

⁶“Insultos verbais, comportamentais e ambientais de traço corriqueiro que, intencionais ou não, comunicam ofensas raciais hostis, depreciativas ou negativas a uma pessoa ou a um grupo-alvo” (SUE; CAPODILUPO; TORINO; BUCCERI; HOLDER; NADAL; ESQUILIN; 2007)

⁷ PNE, Lei no 13.005/2014)

infância, fase decisiva na formação dos indivíduos. Afonso percebe uma tendência de rejeição ao corpo das crianças negras na linguagem das educadoras que utilizavam vocativos como “cabelo ruim” e “[...] azul de tão preta”, o que acaba por reforçar uma imagem negativa das crianças frente ao próprio corpo numa fase em que estas estão construindo suas identidades raciais e sociais.

Situações como as descritas pela pesquisadora estão longe de ser casos isolados. Porém, o foco aqui não é endiabrar os educadores, mas reforçar que essas situações

ocorrem porque no centro do racismo estrutural está a desumanização da pessoa negra, comportamento que legitima e naturaliza atitudes que, por vezes, não são percebidas conscientemente por quem as pratica, mas que afetam o desenvolvimento psíquico-emocional da criança. (DIAS et al., 2021)

Assim como Webb (2001) afirma,

ajudar os professores a compreender suas próprias suposições e crenças sobre outros grupos raciais e étnicos têm um longo caminho no sentido de ajudar que os professores compreendam como sua forma de ensinar (prática pedagógica) pode ser melhor ajustada para atender as necessidades de todas as crianças.

Portanto, pensar na educação antirracista deve ser um exercício já praticado na infância, levando o aluno a desde cedo reconhecer a sua identidade e a do colega, compreendendo o teor pluricultural presente dentro e fora da sala de aula, ao mesmo tempo que possibilita ao educador uma distribuição igualitária de afeto para com os menores, respeitando a identidade racial de todos os pares.

Diante desse contexto, o presente trabalho visa um ensino de língua inglesa significativo ao propor uma unidade didático-pedagógica antirracista, a qual dispõe de reflexões que permitam tanto ao aluno branco quanto (e principalmente) ao não-branco se reconhecer

dentro e fora do material didático, partindo das disparidades raciais até a co-construção e exaltação da identidade étnico-racial.

2. METODOLOGIA

“Ninguém quer ser coadjuvante de ninguém”. (RACIONAIS, 2002)

A partir das minhas vivências com o ensino de língua inglesa, seja da perspectiva de graduanda – com a participação num projeto de pesquisa voltado à formação docente –, bem como durante meu percurso na educação básica – que se deu exclusivamente no contexto público –, presenciei a solidão do professor de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja pela falta de material disposto para sua prática ou pelo déficit de diretrizes, o que faz com que os docentes tenham de se desdobrar para pensar em novas metodologias e/ou estratégias de ensino.


Para além disso, notei também a não-preocupação com um ensino que estimule a autoestima dos alunos não-brancos, dado que esses são privados de desenvolver uma identidade racial diante de um material didático que muitas vezes (senão sempre), privilegia apenas o ponto de vista do poder: o do branco.

Vincula-se ao déficit de materiais voltados ao ensino de língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental a necessidade de uma educação linguística antirracista e o pressuposto de Ribeiro (2019), que embasa a presente proposta didático-pedagógica, de que “para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade” (RIBEIRO, 2019).

Essa é uma pesquisa qualitativa de base interpretativista no qual o objetivo é estimular a construção da autoestima dos alunos, abarcando os brancos e (sobretudo) os não brancos, através do ensino significativo de língua inglesa, com um material didático que possibilite a discussão das disparidades raciais sem tratar única e exclusivamente de uma perspectiva de dor e sofrimento, com temas recorrentes como a escravidão e genocídios, mas sim exaltando as produções de diferentes grupos étnico-raciais, colocando o(s) aluno(s) como protagonistas dentro e fora do material didático.

A priori, realizou-se um extenso estudo bibliográfico acerca da temática a fim de reconhecer e afastar-se do *mito da democracia racial brasileira*⁸, posto que com esse material não intenta-se apenas moldar alunos que não sejam racista, os quais tenderiam a continuar com a tradição à la brasileira de que “os racistas são os outros” (MUNANGA, 2010). Intenta-se, na verdade, formar alunos antirracistas! Intenta-se que esses reconheçam além das macro também as microagressões raciais que compõem nosso cotidiano, manifestações racistas que cometemos e que sequer decodificamos.

Da bibliografia estudada, menciono primeiramente o artigo “*What is your favorite color?*” (2019), da pesquisadora Liliane Malta, a qual apresenta atividades que me inspiraram fortemente para a produção do material didático que será aqui apresentado. A autora trabalha a língua inglesa da perspectiva crítica, abordando temas como sexismo, padrões de beleza e, por fim, o racismo. A mesma preocupa-se em construir a autoestima com e nos alunos a partir de reflexões dentro de cada temática, o que me chamou bastante a atenção e fez com que eu reconhecesse a necessidade de tal prática. Para abordar o racismo, ela trabalha com o livro “*This is my hair*” do autor Todd Parr (2004), no qual tipos surreais de cabelos são apresentados (cabelos de almôndegas, de sabão, etc.) de modo a fazer com que alunos questionem “os motivos pelos quais apenas os [cabelos] lisos eram considerados bonitos, visto que há uma infinidade deles” (MALTA, 2019). Posto isto, o material produzido e aqui explorado, intitulado “*My wild hair*”, surgiu como uma alternativa de se trabalhar a temática partindo do mesmo propósito: a construção da identidade racial e a exaltação da mesma.

Trata-se de um material no formato e-book, com disposição de *links* que redirecionam o aluno/professor a outras plataformas pedagógicas, as quais contam com jogos, áudios, vídeos, etc. e propõem leituras multimodais. Acredito que além do formato e-book viabilizar o acesso, o mesmo também dispõe de potencialidades digitais que, uma vez incrementadas e ressignificadas para o ensino, tornam-se um facilitador no processo ensino-aprendizagem. O material pode ser acessado através de um clique no ícone “*play*” presente na contracapa deste trabalho, bem como através do seguinte *link*:  [My_Wild_Hair.pdf](#).

Direcionado a alunos da educação básica do 4º ou 5º ano de escolas públicas, o material pode ser utilizado em contexto remoto, híbrido ou presencial, com o auxílio do professor-orientador. Optou-se por essa faixa etária devido à complexidade de algumas

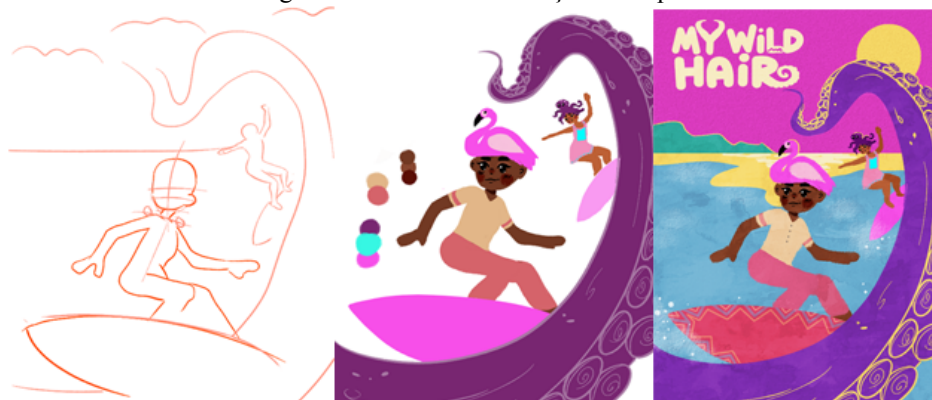
⁸Refere-se à crença de que não existe racismo no Brasil, pois as peculiaridades do mesmo não são reconhecidas, logo, são descartadas. (MUNANGA, 2010)

atividades, as quais requerem da criança um maior domínio da língua materna (doravante L1). Contudo, acredita-se que o letramento crítico, mais especificamente a educação antirracista, deve começar desde muito cedo, sendo incrementada ainda na primeira infância, momento em que o indivíduo se reconhece como tal a partir de seus hábitos sociais.

As atividades dispostas, mais precisamente, no recorte da primeira unidade didática, foram pautadas na hipótese do *input* de Krashen (1982), na qual o aluno tende a receber input linguístico compreensível e de nível superior ao seu. Logo, se o aluno possui um nível de compreensão “i”, seu input linguístico será de “i+1”. Deste modo, os níveis de ansiedade do aluno serão menores frente à língua alvo e o mesmo terá maior motivação para estudar a mesma.

Toda diagramação do material foi de nossa responsabilidade e ocorreu no aplicativo online e gratuito *Canva*, com a utilização de elementos gráficos disponíveis na própria plataforma. No entanto, as ilustrações dispostas na proposta pedagógica (as personagens) são de nossa autoria, pensadas e desenhadas num outro aplicativo, um *software* de pintura digital chamado *Paint Tool Sai*.

Figura 1: “Processo de Criação da Capa”



Fonte: Autora, 2022.

Assim como as ilustrações, também as personagens e o enredo da narrativa são de nossa autoria, as quais voltaremos a explorar no item 4 deste trabalho. Por fim, o material foi salvo em formato de documento portátil (PDF) com links clicáveis, garantindo redirecionamento a outras plataformas de ensino bem como uma maior dinamicidade.

A disposição gráfica, a qual se assemelha a jogos de plataforma, foi embasada na pedagogia dos multiletramentos, trazendo um olhar para as experiências do cotidiano e construindo significado a partir das diferentes linguagens (verbal, gestual, corporal, etc.). Ou seja, por

remeter aos *games*, acredita-se que a proposta dispõe de grande teor motivacional, pois abarca algo presente na realidade desses alunos e, conseqüentemente, acaba por suscitar um ensino significativo – no qual o aluno reconhece a relevância do ensino, associando-o a elementos da sua realidade.

Assim como propõe a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel (1978), o aprendizado só ocorre quando “a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (MOREIRA, 1995), portanto, essa interação da nova informação com aquela já armazenada pelo aluno é de suma importância para atingirmos o objetivo-mor: um ensino-aprendizagem crítico e significativo.

Por fim, mesmo compreendendo a realidade brasileira no que tange o acesso às tecnologias digitais⁹, a promoção dessa dinâmica, com a disponibilização de recursos, é essencial para que as crianças usufruam das potencialidades desse meio multimodal. Uma vez que o letramento digital tornou-se uma demanda da sociedade contemporânea, é responsabilidade das políticas públicas a democratização desse acesso.

3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

“A linguagem é o repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos. Mas, para ensinar isso, você terá que questionar sua própria linguagem.” (ADICHIE, 2017, p. 35).

Para melhor compreendermos a necessidade de um ensino linguístico antirracista, temos de nos inteirar primeiro do contexto sociocultural e econômico do Brasil, ou seja, temos de nos informar sobre as estruturas que ditam nossas relações sociais e, conseqüentemente, definem nossas disparidades. Começemos nos informando sobre a estrutura em que estamos inseridos.

⁹Segundo censo do IBGE (2019), 17,3% dos domicílios brasileiros não têm acesso à Internet. (PNDA/2019)

3.1. Racismo Estrutural: panorama histórico

A filósofa e ativista antirracista Djamilia Ribeiro conclui que “falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, um debate estrutural” (RIBEIRO, 2019, p. 9). É compreender a intencionalidade por trás desse sistema racista, o qual beneficia social e economicamente a população no poder (a branca) ao passo que marginaliza as demais. É impossível também que esse debate ocorra sem mencionarmos a perspectiva histórica e como o sistema escravocrata ainda impacta e define a maneira como nos organizamos socialmente.

Contudo, antes de tratarmos do racismo estrutural, comecemos compreendendo as terminologias *raça* e *racismo*. A professora Ferreira concebe *raça* como “historicamente e socialmente construída” (FERREIRA, 2012), na qual os indivíduos são organizados em diferentes “grupos” raciais. Já *racismo* é “um sistema de discriminação, hierarquização e dominação baseado na ideia de raça” (DIAS et al., 2021), ou seja, sistema no qual há a presença desses “grupos” que são subalternizados a partir das relações de poder.

Para ilustrar como esse sistema racista opera, recorramos a dados (os quais já mencionei brevemente em tópicos anteriores): dentre os 10% da população com menor rendimento, 75,6% são negros, enquanto que dentre as 10% mais ricos, 72,9% são brancos. Esse *gap* socioeconômico é resultado de uma história pouco (ou nada) equitativa, onde alguns tiveram seus direitos e *humanidade* usurpados de modo que outros só fizeram enriquecer. O professor e historiador Wilson do Nascimento Barbosa (2011), ao discorrer sobre o colonialismo, diz:

Trata-se de uma política de um Estado. Beneficia um povo contra outro povo. Enriquece a classe dominante do povo explorador do outro. Há uma cumplicidade na nação dominadora, contra a nação dominada. Sendo arma de um povo contra outro, não é “apenas” um “problema social” e “econômico”. É fundamentalmente um problema étnico e cultural. Tal política acaba jogando para baixo as etnias, as economias e as culturas dos povos que foram *dominados* e, em seguida, *colonizados* [BARBOSA, 2011, p. 7, grifos do autor].

Reconheçamos que essa estrutura racista criou um perfil para a pobreza ao longo da história, uma vez que inviabilizou direitos básicos e distribuição de riquezas a uma parcela da sociedade ao racializá-la. Reconheçamos, portanto, que atribuiu-se à pobreza uma cor!

Esse abismo econômico é uma das manifestações do racismo no campo material e coletivo, e caracteriza-se pela inviabilização do acesso a direitos e rendas. Claramente, essa disparidade histórica afeta outros campos: no campo simbólico e subjetivo, por exemplo, temos a inferiorização da pessoa não-branca, com a produção e propagação da ideia de superioridade branca e a ocultação das contribuições de outros povos.

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos cunhou o termo *epistemicídio* para explicar esse processo de apagamento das produções socioculturais durante (e após) o colonialismo. Essa estrutura opressora hierarquizou os saberes ao definir uma “história única”, sobre cujos perigos a ativista feminista e antirracista Chimamanda Ngozi Adichie (2009) nos alerta. Ribeiro relata essa questão:

Disseram-se que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. [...] O que não me contaram é que Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido *escravizada*, e não era escrava. (Ribeiro, 2019, p. 7, grifo do autor)

No entanto, mesmo com manifestações racistas (no campo simbólico e material) gritantes, ainda vivemos numa utopia de democracia racial com a constante negação do racismo como sistema de opressão, o que acaba por enraizar ainda mais essa estrutura.

A famigerada pesquisa do Datafolha, realizada em 1995, é um marco referencial dessa questão que não quer ser legitimada. Nela “89% dos brasileiros admitiram existir preconceito de cor no Brasil, mas 90% se identificam como não racistas” (RIBEIRO, 2019, p. 21), ou seja, o racismo é velado e quando reconhecido e averiguado, é visto como um caso isolado, uma patologia social pertencente ao outro. Tende-se a não conceber este como um sistema que opera as relações desiguais em nossa sociedade.

O filósofo Silvio Almeida salienta que não devemos associar o Racismo Estrutural a algo anormal, mas sim como “forma de normalização”, uma vez que é responsável por “constituir as relações nos seus padrões de normalidade” (ALMEIDA, 2016). Logo, este é operante na vida cotidiana, finda as relações institucionais e econômicas e se torna o sustento do sistema capitalista, de onde a relação de forças demarca quem será o dominador e quem será o dominado.

Reconheçamos, assim, que somos peões dessa estrutura. Reconheçamos que, consciente ou inconscientemente, compomos esse sistema (sendo beneficiado ou afetado por ele, de diferentes perspectivas sociais). Reconheçamos os privilégios da branquitude. Reconheçamos a urgência de um ensino antirracista (significativo e não genérico) para que possamos vir a mudar esse cenário hostil.

3.2. Educação antirracista: por que e para quem?

Não nos é novidade que os aspectos do cotidiano escolar registram uma herança limitante para os grupos étnicos-raciais, desde sua organização curricular até a disposição do material didático que há anos registra uma tentativa de embranquecimento do nosso sistema. Logo, essa dinâmica é responsável por materializar uma lógica social que é pautada e alimentada por agressões raciais diárias que não são apenas disseminadas mas também fortificadas nos mais variados nichos sociais.

Essa lógica organizacional desvaloriza negros e indígenas e faz com que esses indivíduos ou não se reconheçam frente a esse currículo ou dificulte a permanência dos mesmos nessas instituições que pouco (senão nada) os representa – pesquisas realizadas em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (doravante IBGE) indicam que jovens negros compõem gritantes 71,7% dos alunos que abandonaram os estudos¹⁰. A pesquisadora Eliane Cavalleiro, da área de socialização da população afro-descendente, discorre que:

[...] o sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar

¹⁰ PNDA/2019

prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra (CAVALLEIRO, 2005, p. 68)

Se a evasão escolar é uma realidade que tende a atravessar a vida do jovem negro, o analfabetismo é seu assombro. Pesquisas realizadas pelo IBGE, ainda no ano de 2019, apontam que a taxa de analfabetismo entre jovens pardos e negros de 15 anos ou mais era de 9,1%, sendo maior que o dobro da taxa da população branca (3,9%). O que viria a explicar esses números discrepantes senão uma educação discriminatória que reproduz as condições de desigualdade? “O que explica esses números senão uma condição estrutural? Uma condição de funcionamento normal das instituições.” (ALMEIDA, 2016)

Logo, essa condição estrutural confere à população não-branca a exclusão do mercado de trabalho. Mesmo em casos em que o indivíduo tenha um alto nível de escolaridade, esses muitas vezes precisam ainda superar mentalidades racistas que conduzem processos seletivos tendenciosos pautados no fenótipo.

Valores negativos, como a inadequação, são atribuídos a pessoas negras, desqualificando-as para obter os postos de trabalhos mais elevados. Essa seleção pautada pela orientação fenotípica tem preponderado sobre quaisquer outros critérios para a escolha de candidatos para uma vaga ou uma promoção profissional (INSPIR 1999 Apud Cavalleiro, 2005, p. 70)

Diante desse cenário pouco democrático e da pressão dos movimentos étnico-raciais, a pauta “educação antirracista” vem sendo mais presente nas discussões que tangem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB) ao passo que termos análogos à educação antirracista são fortemente cunhados (MUNANGA, 1996; CAVALLEIRO, 2005; FERREIRA, 2006; LIMA, 2012; DIAS et al., 2021). Essa pressão dos movimentos sociais para inserção dos estudos e da valorização da história dos negros e indígenas no currículo oficial deu origem às leis 10639/03 e 11.645/2008¹¹, bem como culminou em diversas outras publicações sobre a temática.

¹¹ Ambas leis supracitadas alteraram a lei 9.394, de 1996, que não abarcava grupos étnico-raciais.

As leis supracitadas propuseram novas diretrizes ao tornar obrigatório a inclusão da cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial das escolas brasileiras:

Art. 26 [...] torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

...

2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Por mais que essa tenha sido uma conquista emblemática para o processo de democratização do ensino, notamos que apenas tornar obrigatórias essas leis não é condição suficiente para a implementação eficaz das mesmas, uma vez que a legislação não estabelece metas reais para a inserção do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, terceirizando ao professor essa responsabilidade. Vale ressaltar, ainda, que muitos desses professores não recebem (ou não receberam) a qualificação necessária para ministrar o assunto, uma vez que essas disciplinas também não fazem parte do currículo dos cursos de graduação.

Ao tratar dessas falhas presentes na LDB, o pesquisador e professor Sales Augusto dos Santos salienta:

A lei federal, simultaneamente, indica uma certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negro e anti-racista brasileiros, como também indica uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura [...] Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Aqui, pensamos que há um erro grave nessa lei, dado que as principais críticas às nossas relações raciais têm sido elaboradas principalmente no campo das ciências sociais e mais recentemente na área de educação. (SANTOS, 2005, p. 34)

O que seria, portanto, uma educação antirracista que transgrida a superfiliabilidade e prepare *todos* os alunos/professores para a prática de cidadania?

Djamila Ribeiro sugere que comecemos por enxergar a negritude, pois “somente por perceber *raça* que nós podemos desafiá-la” (APPLE, 1999, grifo nosso). Também a utilização da terminologia é de suma importância nas discussões antirracistas, pois ao passo que o termo é evitado, este é visto como tabu. Logo, cria-se uma linguagem codificada que só faz dificultar a luta anti-racista. A professora Ferreira salienta que “a Educação Antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de equidade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais” (FERREIRA, 2012).

Cavalleiro (2001) elenca algumas das características de uma Educação Antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos, sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Dito isso, essa proposta pedagógica visa munir os professores, gestores, alunos e pais com as ferramentas necessárias para enxergar o racismo e combater a discriminação racial a que são sujeitos, à medida que promove a reconquista de uma identidade racial positiva ao “atravessa(r) várias áreas do conhecimento e prioriza(r) as histórias e as experiências daqueles que foram excluídos do currículo” (LEE, 1999).

Devemos nos conscientizar, sobretudo, que a educação antirracista não é uma prática isolada, pertencente a um grupo específico, mas sim uma prática coletiva que visa erradicar o preconceito. É necessária para que reconheçamos a branquitude e seus privilégios frente a essa condição social e para que organizemos uma sociedade equitativa para todas, todos e todes.

3.3. Autoestima e Representatividade

Numa sociedade pluricultural e racista, o corpo não-branco é alvo diário de violências verbais e não-verbais, violências essas que impactam e distorcem a construção da autoimagem dos indivíduos. É já na primeira infância que a criança vivencia essas violências através dos primeiros “cursos do racismo”, pois, desde muito cedo, são associados à pele branca adjetivos positivos, enquanto que com a criança negra e indígena notamos essa falta de afetividade linguística.

Em uma de suas aulas, Malta (2019) notou que as crianças só concebiam beleza aos cabelos lisos e longos. A professora Eduarda Souza Gaudio (2013) menciona que uma aluna branca de 4 anos excluiu a colega de sala com a justificativa de que ela era “*gorda e preta*”. O pedagogo Flávio Santiago (2014) relatou que uma criança negra chorava durante a aula pois teve seu cabelo associado ao de uma bruxa. O mesmo ainda menciona que a professora, ao tentar consolar a criança, reforçava essa visão negativa sobre si dizendo que “[o cabelo] não ficava armado sempre” e que havia dias em que o mesmo estava mais “baixinho”.

Logo, conclui-se que o cotidiano escolar não garante às crianças condições equitativas. Muitas vezes, essa instituição é a responsável por propiciar o primeiro contato das crianças com as discriminações raciais. Ribeiro, ao tratar da sua vida escolar, diz:

[...] por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”. “Neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente – o que quer dizer não branca – passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. [RIBEIRO, 2019, pp. 23-24]

Segundo a psicóloga Maria Lucia da Silva (2005), essa questão relatada por Ribeiro seria o efeito da construção de um autoconceito distorcido. Este termo refere-se ao processo responsável por organizar as percepções sobre si de acordo com as experiências e as relações com o outro. O autoconceito produz a autovalorização (positiva ou negativa) e a maneira como vemos e interagimos com o mundo. Deste modo, “o efeito do racismo vai incidir diretamente na construção de um autoconceito negativo e desvalorizado sobre si mesmo, uma vez que ele ataca o sujeito naquilo que lhe dá consciência de identidade, o corpo” (SILVA, 2005).

Na literatura, Toni Morrison retrata a crueldade do racismo e seus impactos na perspectiva de uma criança. No livro “O olho mais azul”, a personagem negra Pecola Breedlove assume que a beleza atribuída à personagem branca, Shirley Temple, ocorre devido à cor azul de seus olhos. Logo, Pecola, que também quer ser vista como uma garota bonita, reza para que seus olhos negros tornem-se azuis.

Toda noite, sem falta, ela rezava para ter olhos azuis. Fazia um ano que rezava fervorosamente. Embora um tanto desanimada, não tinha perdido a esperança. Levaria muito, muito tempo para que uma coisa maravilhosa como aquela acontecesse. Lançada dessa maneira na convicção de que só um milagre poderia socorrê-la, ela jamais conheceria a própria beleza. Veria apenas o que havia para ver: os olhos das outras pessoas. (MORRISON, 2019, p. 56]

Mesmo que retratado na ficção, essa é a realidade de uma criança não branca e um dos aspectos mais desumanos do racismo estrutural: o indivíduo não conceber beleza ao seu corpo, passando a enxergar(se) com os olhos dos outros.

A falta de representatividade (ou proporcionalidade) na mídia também contribui com essa cruel cultura na medida em que grande parte dos indivíduos não se reconhece frente ao conteúdo que consomem.

As autoras Yomi Adegoke e Elizabeth Uviebinené elencam ao tópico um outro empecilho presente na luta antirracista: o colorismo.

Na música, três das artistas de maior sucesso e visibilidade nos Estados Unidos são negras: Rihanna, Beyoncé e Nicki Minaj. Mas se faz necessário dizer que o tom de pele delas desempenha um grande papel no sucesso do seu *mainstream*. A Mídia busca, na melhor das hipóteses, que mulheres negras devam estar em conformidade com um padrão de beleza que a massa considera como sendo “ideal”: uma mulher branca. Na pior das hipóteses, ela promove que se apague a mulher negra. [ADEGOKE; UVIEBINENÉ, 2019, p. 279, grifos do autor]

Quando se trata de filmes e novelas, fica óbvia a ausência de personagens negros (principalmente retintos) e/ou indígenas como protagonistas. Muitas vezes esses aparecem como coadjuvantes em papéis que só reforçam estereótipos já enraizados.

É claro que recentemente tivemos maiores tentativas de representatividade, mas temos de nos atentar ao formato dessas representações, muitas das quais beiram o genérico. Tomo como exemplo dois filmes dos estúdios Disney e Pixar: “A Princesa e o Sapo” e “Soul”. O primeiro, de 2009, conta com a primeira princesa negra da história da Disney. Por maior que seja o marco no que tange representatividade no cinema, no decorrer do filme a personagem se transforma num sapo, passando quase que 80% das cenas transfigurada no animal, como apresentado na figura abaixo.

Figura 2: “Filme: A Princesa e o Sapo”



Fonte: Youtube – Walt Disney Animation Studios, 2010.

O mesmo ocorre com a segunda produção supracitada, essa de 2020, onde a personagem principal é um homem negro que também tem seu corpo transfigurado no momento em que se transforma numa alma azul. A personagem passa a maior parte do filme nesse *outro* corpo.

Figura 3: “Filme: Soul”



Fonte: Youtube – Pixar, 2020.

Não retiro o potencial representativo dessas produções, muito pelo contrário, considero-as de suma importância. No entanto, a questão aqui é de *proporcionalidade* – e, nestes casos em específico, de tempo de tela.

Façamos um exercício para ilustrar a problemática: listemos cinco filmes populares com protagonistas negros e/ou indígenas; agora listemos cinco atores negros e/ou indígenas vencedores do Oscar. Do cinéfilo ao leigo, este é um exercício complexo que, porém, pode se tornar muito simples uma vez que retiramos as palavras “negros/indígenas” da tarefa.

É inegável a desproporcionalidade de representação na mídia. Por isso, o presente trabalho é resultado de um olhar crítico sobre essas condições, pois intenta-se, a partir dele, construir com e no aluno uma autoimagem valorizada, fazendo com que esse(s) aluno(s) se enxerguem e se reconheçam desde as ilustrações dispostas na proposta didático-pedagógica até o conteúdo a ser estudado. É uma proposta didática antirracista que pretende letrar alunos críticos ao passo que exaltaremos as produções daqueles que são constantemente apagados do currículo.

3.4. Formação de professores

Em âmbito federal, como já mencionado em tópicos anteriores, a LDB propõe ações de formação de profissionais da educação para o combate ao racismo e à valorização da diversidade racial. Contudo, a grade curricular dos cursos de graduação parece não garantir que esses professores-formadores se sintam confortáveis e/ou preparados para abordar questões de raça/etnia em sala de aula.

A pesquisadora Ferreira (2006) conduziu entrevistas com professores graduados em Letras Português/Inglês, os quais relataram a problemática: dos 46 professores entrevistados, 70% responderam que não se sentiam preparados para abordar a temática da pluralidade cultural. No contexto de disciplinas de língua estrangeira (doravante LE), os professores relataram ainda que seus cursos de graduação não cedeu espaço suficiente para discussões crítico-reflexivas.

Isto pode indicar que a prática dos professores seguirá o mesmo padrão que eles/as obtiveram/aprenderam nos seus cursos de graduação. No contexto brasileiro, Cavalcanti (1999) afirma que os cursos de graduação em Letras enfatizam o desenvolvimento da competência linguística do futuro professor de Inglês como língua estrangeira, em detrimento da prática pedagógica. [FERREIRA, 2012, p. 179]

Em um outro estudo, Ferreira (2012) ilustra a repercussão dessa prática (ou a falta dela) ao apontar que, mesmo abordando a temática em sala de aula, a professora acompanhada durante

a pesquisa não dedicou tempo suficiente para a discussão, muitas vezes evitando o assunto quando esse abarcava tópicos que demandam mais delicadeza.

Quando questionados sobre as pessoas que lutaram em favor da equidade racial no Brasil, os alunos apontaram a famigerada Princesa Isabel. No entanto, nada foi falado sobre Zumbi dos Palmares, Dandara, Ganga Zuma, pois estes não aparecem nas narrativas que são oficialmente aceitas. “Os estudantes não mencionam qualquer outra pessoa, porque não conhecem nenhuma, os seus livros didáticos de história são Eurocêntricos. (FERREIRA, 2012)”

No que tange ainda o ensino da LE para crianças, o cenário é ainda mais hostil uma vez que sequer cogitamos a formação de professores de língua estrangeira para crianças, dado que o curso de Letras Português/Inglês abarca as turmas dos anos finais do ensino fundamental, quando a disciplina de língua inglesa passa a ser obrigatória no currículo formal. Concomitantemente, o curso de Pedagogia também não garante o ensino da LE pois, mesmo sendo direcionado à educação infantil, seu alvo é a língua materna.

Dito isso, a oferta regular de formação continuada que contemple o estudo das relações étnico-raciais é ferramenta essencial para uma prática pedagógica antirracista, assim como a disposição de materiais apropriados que façam com que o professor realmente se sinta confortável para abordar a temática. Somente assim nós educadores teremos, para além do aporte linguístico necessário, também aporte didático e filosófico satisfatório para atuar com responsabilidade nos diferentes campos da educação, compreendendo nossa posição de formadores e nosso compromisso com uma educação antirracista.

Saliento, apesar disso, que a responsabilidade do ensino antirracista não é tarefa única e exclusiva do professor. O que questionamos aqui, sobretudo, é a ausência de ações que incluem de fato o letramento crítico antirracista no currículo formal já na formação inicial. Contudo, também não devemos nos isentar da responsabilidade social, pois “ou nós educadores realizamos esse trabalho ou atuamos a favor da disseminação dos preconceitos. Não há como nos mantermos neutros. É preciso optar, pois lutar contra isso não é tarefa exclusiva da população negra (e indígena)”. (CAVALLEIRO, 2001)

3.5. Papel da Língua

Em vista do déficit na formação inicial e nas diretrizes de ensino, a LE é posposta frente aos pequenos. E mesmo quando aparece no currículo oculto da educação infantil, essa ainda tende a ser associada a um mero ensino de “palavrinhas” e estruturas gramaticais que visam preparar a criança para o momento do “ensino efetivo” da língua, o qual viria a ocorrer somente a partir do ensino fundamental II, ou seja, quando a LE passa a ser obrigatória.

No entanto, dado o caráter social e político do inglês e o seu status de língua franca – como é tratada na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) –, uma nova demanda surgiu frente ao mundo cada vez mais plural e globalizado: o ensino-aprendizagem de uma língua “viral” e miscigenada.

Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter **formativo** que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BNCC, 2018, p. 214, grifos do autor)

Contudo, a incorporação desse ensino apenas nos anos finais do Ensino Fundamental parece garantir aos discentes um certo atraso diante da prática de aquisição linguística. Dito isso, o ensino de língua inglesa para crianças (doravante LIC) vem sendo um tópico cada vez mais discutido dentro e fora da academia.

No Estado de São Paulo, por exemplo, a Secretaria Estadual de Educação inseriu no currículo formal o ensino de LIC nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Por mais recente que seja essa ação de política linguística (a resolução SEDUC 107 é de outubro de 2021, com implementação prevista para janeiro de 2022), esse feito já nos demonstra um olhar mais preocupado com a questão que tanto suplicou por atenção.

Porém, devemos nos atentar à maneira como ocorre a inserção dessa língua (quando ocorre). Ferreira (2006) atenta à questão do imperialismo cultural que tende a ocorrer nas aulas de LE. Com a premissa de imersão cultural (e, muitas vezes, na melhor das intenções) os tópicos abordados tendem ao clichê. *Thanksgiving* (Ação de Graças); *Halloween* (Dia das Bruxas) e

St. Patrick's Day (Dia de São Patrício) são alguns dos temas recorrentes nas aulas de língua inglesa, o que, por mais interessantes que venham a ser, não garantem um ensino significativo com discussões crítico-reflexivas – principalmente no que tange a realidade brasileira.

Estudantes no Brasil precisam aprender Inglês como língua internacional para que assim possam falar, ler, entender e escrever para o mundo – pessoas de todas as culturas. Por exemplo, pode ser considerado mais apropriado ensinar o papel internacional cultural de Inglês de uma forma crítica [...], e prestar mais atenção às necessidades locais do Brasil, para que assim os estudantes se tornem mais informados e estejam aptos a refletir em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. (FERREIRA, 2006, p. 184)

3.6. Papel dos jogos no processo ensino-aprendizagem

Sabe-se do forte teor motivacional que as brincadeiras e jogos dispõem. Porém, associar somente o prazer à prática é reduzir sua capacidade e potencialidade – além de ser uma falácia, pois o *jogar* está associado também ao desprazer de perder e decepcionar-se.

Das potencialidades, Vygotsky (1991) salienta que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VYGOTSKY, 1991 apud DRAGO; RODRIGUES, 2009, p. 50). Associa-se aqui a palavra *brinquedo*, ao ato de brincar em si.

Se o *brincar* está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da criança, nada mais sensato que inserir essa dinâmica nas estratégias de ensino, ressignificando a ação e explorando muito mais que o prazer e/ou desprazer que dela advém. De fato, o papel do jogo na educação infantil já é um tópico amplamente explorado, no entanto, nos atentemos também às modificações desse *brincar* num contexto de globalização e de acesso ao digital (ainda mais intensificado com a pandemia da COVID-19).

A partir de experiências pessoais com o contexto de estágio remoto emergencial, pude (e tive que) explorar diferentes estratégias de ensino que pudessem alcançar os alunos através de suas telinhas. Nesse contexto de pesquisa, acertos e desacertos, me apoiei nas metodologias

ativas¹² e na gamificação para o planejamento e execução das aulas, ao passo que aprendia com e para o contexto que exigiu (e exige) “novos mapas para velhas rotas” (CORTE; LEMKE, 2015).

Sabemos que a criança está exposta ao letramento digital desde muito cedo e que *smartphones*, computadores e tablets fazem parte do seu cotidiano – recursos esses que possibilitam a interação com as diferentes linguagens e, logo, demandam um multiletramento. Nessa direção, a proposta pretende usufruir das potencialidades do mundo digital ao passo que propõe à criança o exercício do *brincar* com e através desses recursos.

4. MY WILD HAIR: Explorando o Material Didático

“Para a criança aprender, basta quem ensina”. (SABOTAGE, 2016)

O déficit de parâmetros curriculares nacionais, aliado à escassez de material didático adequado para o ensino de LIC, exige do professor uma postura bastante autônoma (e, conseqüentemente, solitária) diante da prática, o qual tem de se reinventar no planejamento das atividades a fim de atender as necessidades dos alunos.

No que tange às necessidades dos alunos, a construção de uma identidade étnico-racial é (ou deveria ser) o cerne da questão. Reconhecer os indivíduos e fazer com que eles se reconheçam como tal é um trabalho coletivo e empático que deve coexistir nas diferentes esferas sociais. No âmbito escolar, essa responsabilidade é do professor-formador, bem como da gestão escolar, da disposição estrutural da escola, do material didático e de qualquer outro elemento que componha esse ambiente interacionista.

Entretanto, ao buscar por materiais que contemplem o estudo da língua da perspectiva étnico-racial, ainda nos deparamos com um número bastante tímido de obras (FERREIRA, 2012; MALTA, 2019; SCHÄFER, 2021). Ainda assim, justamente por serem recentes, podemos inferir esperançosamente que houve nos últimos anos um olhar mais ávido sobre a temática.

¹²“Todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula” (PEREIRA, 2012)

Tendo em vista essa necessidade de fala e a escassez de propostas, o presente trabalho dispõe de uma unidade didático-pedagógica que visa munir o educador de um material linguístico antirracista que auxilie nas discussões acerca da pluralidade cultural bem como conduza os alunos para a aquisição da língua inglesa.

Seguindo o pressuposto vygotskyano de que a criança, como ser social, desfruta da maturação do seu aprendizado a partir de interações sociais intersubjetivas, as quais são “estabelecidas ou que se estabelecem num processo de trocas mediadas pelo conhecimento, pela cultura e pela história inerentes a todos os seres humanos” (DRAGO; RODRIGUES, 2009), concebemos, portanto, a linguagem como ponto de partida para o desenvolvimento (e aprendizado) – dos conceitos aos preconceitos.

Compreende-se, além disso, que a aquisição linguística ocorre de forma gradativa, dado às trocas interpessoais que reproduzem os elementos sócio-culturais entre os indivíduos que compartilham esse espaço social, tais quais estão propensos a acrescentar um novo aprendizado ($x+1$) ao conhecimento prévio (x).

Isto dito, vamos explorar neste item desde a estrutura da proposta didático-pedagógica até as estratégias de ensino que a abarca – tais quais são pautadas na concepção de língua como forma de interação e como construção do ser social.

4.1. Estrutura e Diagramação

Intitulado “*My Wild Hair*”, o material é, desde seu nome, um lembrete sobre a beleza que mora na diversidade. Com e através dele, intenta-se suscitar no aluno uma posição de protagonismo frente ao seu processo de ensino-aprendizagem, bem como na sua vida.

Figura 4: “Capa e contracapa: *My Wild Hair*”



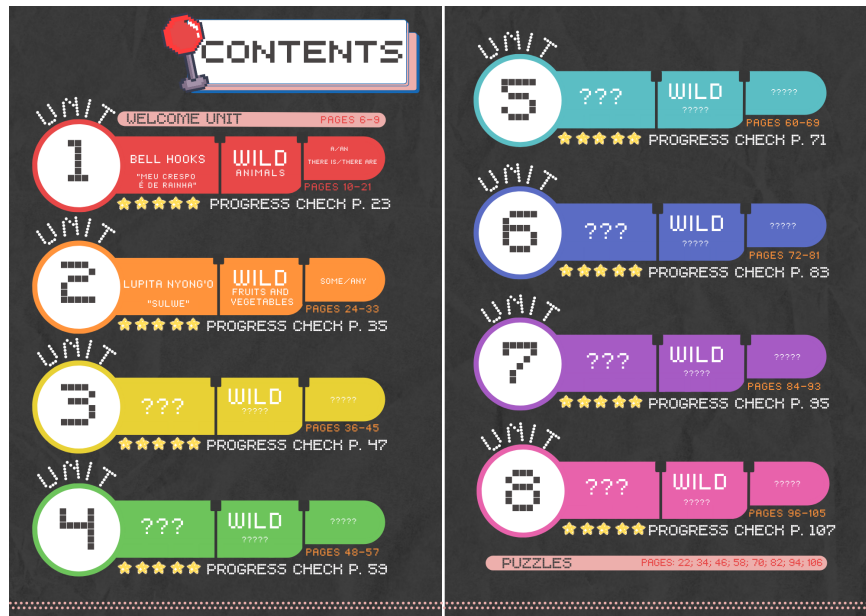
Fonte: Autora, 2022.

Mencionamos, primeiramente, uma característica bastante relevante desse material: sua diagramação. Partindo de experiências pessoais com o aprendizado da língua inglesa, os jogos (e aqui faço menção principalmente a jogos eletrônicos) foram (e são) significativos. Ao refletir sobre isso, achei relevante aliar o ensino da LIC aos jogos – desde a diagramação até a dinâmica das atividades.

Com a diagramação que remete aos jogos de plataforma, cria-se não somente uma memória afetiva e/ou aproximação cultural, mas (e sobretudo) um forte teor motivacional frente os discentes que estão bastante familiarizados aos *games* (jogando ou não).

Dispondo de uma unidade didática (doravante UD), o material possui o formato de páginas que remetem ao livro físico mas que, no entanto, é um documento digital no formato *PDF* (Portable Document Format). As unidades do mesmo são organizadas por cores (ex.: unidade 1 na cor vermelha; unidade 2 na cor laranja). Acredita-se que essa divisão é um facilitador, uma vez que dispõe de maiores referências para que tanto o aluno quanto o professor explorem o material sem constrangimentos – ex. o professor poderá solicitar que os alunos abram na “page twelve, unit 1, *red*”.

Figura 5: “Sumário: divisão das unidades por cores”



Fonte: Autora, 2022.

As páginas iniciais do documento (p. 1-5) são destinadas a, sucessivamente: capa, sumário, apresentação de personagens e ícones interativos. Ademais, há uma seção introdutória – ou unidade introdutória –, a qual dispõe de atividades que visam o *input* necessário para a unidade 1 que a sucede. Pressupõe-se que o conteúdo abordado já seja conhecido pelo aluno, por isso viria a ser apenas uma revisão.

Figura 6: “Seção introdutória do material (páginas 8-9)”



Fonte: Autora, 2022.

Nesse momento, o aluno é convidado a explorar os *hiperlinks* que o material dispõe, fazendo com que se familiarizem com a dinâmica de se explorar diferentes plataformas de ensino – as

quais voltaremos a mencionar nos tópicos seguintes. É também nesse momento que o aluno terá o primeiro contato com uma referência midiática, no caso o super herói Pantera Negra, que integra nossa proposta de representatividade, a qual melhor exploraremos nos tópicos seguintes.

No mais, o material é composto por três seções principais (que dita toda a lógica organizacional da primeira unidade):

1. *Atividades da UD*: Seção que abarca as atividades dispostas no decorrer da UD, atividades essas que podem ser feitas através do próprio material *PDF* ou que redirecionam o aluno a outra plataforma digital. Exploraremos melhor os recursos digitais no tópico seguinte.

Figura 7: “Seção 1: Páginas 16-17 da UD”



Fonte: Autora, 2022.


2. *Personalidade*: A proposta é que cada unidade do material disponha de personalidades negras e indígenas a serem estudadas, de modo que os alunos venham conhecer e se reconhecer frente a uma história outra. Nessa seção, são apresentadas as contribuições desses indivíduos a fim de suscitar um diálogo crítico-reflexivo acerca da pluralidade cultural.

Figura 8: “Seção 2: Personalidade (bell hooks)”

THE BOSS

bell hooks

Gloria Jean Watkins é o nome de batismo de bell hooks. Ela nasceu em 1952, em Hopkinsville, uma pequena cidade do estado de Kentucky no sul dos Estados Unidos. A escolha do pseudônimo bell hooks é uma homenagem à sua bisavó Bell Blair Hooks, conhecida dentro da família pela sua coragem de dizer a verdade.



POSSUI MAIS DE 30 LIVROS PUBLICADOS

AUTORA, PROFESSORA, TEÓRICA FEMINISTA E ATIVISTA ANTIRRACISTA NORTE-AMERICANA

LITERACY PROJECT
LET'S READ "MEU CRESPO É DE RAJINHA" AND DISCUSS ABOUT IT.

DID YOU KNOW?

Nos Estados Unidos, entre 1876 e 1965, nos estados do Sul existiam as chamadas "Jim Crow", leis que oficializaram o sistema de segregação racial, separando negros e brancos nos assentos de trens, nos bebedouros, nas escolas. Tudo isso servia para manter as pessoas negras em posições subordinadas, negando-lhes acesso a níveis razoáveis de educação e emprego.

Num contexto de transformação, bell hooks frequenta o High School, dessegregado. O período é narrado por ela como um período de profunda tristeza, já que os estudantes negros sofriam um racismo sistêmico dentro do espaço escolar. A escola transformou-se no lugar que minava a sua autoestima intelectual.

Esse tipo de violência é conhecido como **epistemicídio** - um processo persistente de produção da inferioridade intelectual da população negra. bell hooks, com sua produção intelectual, contribui na mudança desse cenário.

TEXTO ADAPTADO: WWW.BLOGS.UNICAMP.BR

FOODFOR THOUGHT

- Quantos autores negros você já leu ou estudou?
- Você se sente representado pelas histórias que lê?
- Você já se questionou sobre como tendemos a estudar a História a partir de um único ponto de vista? Quais os problemas dessa prática?

Para mais, leia: "O perigo da história única", de Chimamanda Adichie.


Fonte: Autora, 2022.

3. *Projeto Literário*: Baseado na personalidade estudada na unidade referente, os alunos serão apresentados a um projeto literário que visa promover e dar acesso à leitura, seja na L1 ou na LE. Esse material propõe primeiro a contação de uma história para enfim desenvolver atividades acerca da mesma.

Na UD, a personalidade escolhida é a ativista antirracista bell hooks, mulher negra, feminista, professora e autora de livros que agregam ao movimento social e possibilitam a construção de uma identidade racial valorizada – a qual voltaremos a explorar nos subtópicos adiante.

Figura 9: “Seção 3: Projeto Literário (páginas 1-3)”

PROJECT



Contação de história do livro: "Meu crespo é de rajinha".

TIME TO SPEAK


- O QUE VOCÊ ACHOU DO LIVRO "MEU CRESPO É DE RAJINHA"? VOCÊ JÁ TIROU ALGO PARECIDO?
- PORQUE O PERSONAGEM UTILIZOU A EXPRESSÃO "PIXAIM" PARA SE REFERIR AO CABELO? VOCÊ CONSIDERA ESSA PALAVRA OFENSIVA?
- PORQUE VOCÊ ACHA QUE PRECISAMOS DISCUTIR SOBRE OS DIFERENTES TIPOS E ESTILOS DE CABELO?

PROJECT


TIME TO WRITE

CHOOSE AN ADJECTIVE FROM THE BOX TO DESCRIBE EACH HAIRSTYLE.

FLUFFY SHINY BEAUTIFUL FASHIONABLE VOLUMINOUS



SURVEY TIME! ESCOLHA DOIS DOS PENTeadOS ACIMA E PESQUISE COM SEUS COLEGAS OS ADJECTIVOS ASSOCIADOS A ELES. FAÇA UM GRÁFICO EXPOdO OS RESULTADOS.



TIME TO THINK


QUÊ SANE "WILD HAIR" NÃO SEPARADO COM VÁRIOS TIPOS, TEXTURAS, TANGÊNCIAS E CÍRCULOS DE CABELO, TODOS UNICAMENTE NEGRO. O QUE É O QUE É?

PODEM ALGUNS PESSOAS QUERER SE IDENTIFICAR COM O CABELO DE ALGUÉM QUE NÃO É NEGRO? COMO É O CABELO DE ALGUÉM QUE NÃO É NEGRO? COMO É O CABELO DE ALGUÉM QUE NÃO É NEGRO? COMO É O CABELO DE ALGUÉM QUE NÃO É NEGRO?

PROJECT

TIME TO CREATE

QUE TAL DEIXARMOS A CRIATIVIDADE FLUIR PRODUZINDO UM HAIR CRAFT? PARA ISSO, PODEMOS UTILIZAR MATERIAIS DIVERSOS; VEJA OS EXEMPLOS ABAIXO:



TEMOS MUITAS OUTRAS OPÇÕES POSSÍVEIS. O IMPORTANTE É SE DIVERTIR ENQUANTO CRIA. HAVE FUN!

TIME TO SHINE

VOCÊ JÁ OUVIU FALAR DO "CRAZY HAIR DAY"? NESTA RAJINHA, DEIXAMOS O NOSSO CABELO O MAIS DIVERSO POSSÍVEL. ELE PODE VIRAR ATÉ UM OCTÓPODO, COMO O CABELO DE ARIEL.

QUE TAL COMPARARMOS UM DIA DA SEMANA PARA EXPOdO OS NOSSOS WILD HAIRS?

PEÇA A AJUDA DE UM ADULTO PARA DESENVOLVER O PENTeadO MAIS CARIOSO AND HAVE FUN WITH YOUR HAIR!

Fonte: Autora, 2022.

Ademais, ao fim de cada unidade o aluno é convidado a realizar um *self-assessment* na seção intitulada “Progress Check”. Dessa maneira, incentiva-se que o aluno tenha um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, compreendendo suas necessidades reais e vislumbrando seu progresso.

4.2. Narrativa e Personagens

Durante a jornada de aprendizagem, os alunos serão acompanhados por duas personagens principais: Dara e Ariel.

Na narrativa, ambos os personagens estão jogando o game “*My Wild Hair*” quando descobrem a presença de um novo jogador (o aluno). Logo, são responsáveis por explicar para esse novo jogador a logística do jogo e a característica mais intrigante dele – todos possuem cabelos no formato de animais selvagens.

A proposta de aludir os cabelos aos diferentes animais, com diferentes texturas, tamanhos, cores e formas, tenciona que o aluno reconheça a diversidade presente no jogo e associe à diversidade também presente em sua realidade.

Figura 10: “Personagens Ariel e Dara.”



Fonte: Autora, 2022.

Dara e Ariel atravessam todas as “fases” do jogo (ou seja, unidades) com os alunos, superando os chefões (projetos literários) e qualquer outro obstáculo (atividades) que

encontram. No decorrer do jogo, encontram-se ainda com outros personagens (personalidades da unidade), os quais também estão jogando o game, como por exemplo a bell hooks que no primeiro diálogo é apresentada como “bell” e somente depois o aluno é informado que ela é nosso objeto de estudo.

Pretende-se ainda que, ao final do percurso (ou seja, na última UD do material), o aluno receba a revelação de que durante todas as fases, atividades e chefões, uma personalidade o acompanhou: Dara, que foi apelidada a partir de seu nome Dandara dos Palmares e que será a personalidade da unidade final.

Ressalto, mais uma vez, que tanto a história quanto as imagens das personagens são autorais, criados e ilustrados pelo autor deste trabalho.

4.3. *My Wild Animals*: A Unidade Didática

Como previamente mencionado, apresentaremos aqui apenas uma unidade do material “*My Wild Hair*”, porém intenta-se desenvolver e disponibilizar outras sete unidades. A primeira delas, intitulada “*My Wild Animals*”, vai familiarizar o aluno ao formato desse e-book. O nome dessa UD, bem como das que a sucedem, é uma referência ao título do material, aludindo que a cada “fase” do jogo o aluno vai explorar uma característica *wild* e fantástica desse mundo – a unidade 2, por exemplo, é intitulada “*wild food*”, e pretende abordar o vocabulário através de imagens com comidas “caricatas”, como bananas com olhos, morangos de chapéu, etc.

As atividades do material seguem uma estrutura dialógica, onde o aluno é convidado a explorar o mundo fictício *Sangoma* – nome inspirado nas comunidades zulus da África do Sul, o qual remete à continuidade da cura espiritual e física da comunidade.

Todos os diálogos entre as personagens são apresentados na língua alvo, em formato de texto e áudio (os quais são de nossa autoria), de modo que o aluno acompanhe a leitura ao passo que reconhece a pronúncia das palavras. Alguns textos possuem um *pop up* intitulado “*check the meaning*” com expressões idiomáticas e/ou palavras-chave presentes no próprio diálogo. Intenta-se que, a partir da discussão acerca dessas palavras, os alunos interpretem tanto o texto quanto seus significados isolados.

As estruturas gramaticais são abordadas de maneira sugestiva, uma vez que este não pretende ser um material prescritivo mas sim intuitivo. Sendo assim, eles são convidados a refletir sobre a língua através de questionamentos como: com que propósito utilizamos as expressões “*there is*” e “*there are*”; você consegue apontar a diferença entre essas expressões?; em que contexto utilizamos “*there is*” e “*there are*”. (perguntas retiradas da página 15 da UD). Desse modo, o discente será capaz de compreender o sistema linguístico ao passo que são expostos às interações entre os pares aluno-material, aluno-professor, aluno-aluno, etc., como no exemplo:

Dara: Alright, folks! Now we are in level 2 from this unit. Soon we can move forward to the next stage.

Ariel: I'm so excited! *There are* eight stages in total, right?

Dara: That's right. And in all of them we learn with a famous personality and... hey, Ariel don't touch that. It's dangerous.

Ariel: Oh nooo! Don't tell me *there is* one poisonous tree on this stage.

Dara: Yes, *there is*. Actually, *there are* more than one. Watch out! (SANTOS, 2022, p. 18)

Ademais, as diferentes plataformas de ensino expõem os alunos ao multiletramento previsto na BNCC pois “aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BNCC, 2022).

Aliado à essa demanda, há também o advento do letramento digital a que fomos submetidos durante a pandemia da COVID-19 e a necessidade de se incorporar e/ou ressignificar diferentes ferramentas digitais no ensino-aprendizagem. Por isso e para isso, a proposta de incorporar as mídias digitais tende a potencializar o ensino, pois dispõe de uma infinidade de dinâmicas. Listo aqui, algumas das plataformas utilizadas no material bem como suas funcionalidades:

GarticPhone: Jogo de desenho online que se assemelha ao “telefone sem fio”. Por exemplo, o participante A desenha um cachorro e o participante B precisa decifrá-lo. Já o participante C vai desenhar o animal indicado pelo participante B, criando assim

uma corrente de desenhos e suposições. Logo, os participantes têm de fazer uma ilustração que representa o elemento indicado por seus adversários. Ao fim do jogo, ocorre uma apresentação hilária de todos os desenhos da rodada.

Na UD, a proposta é que os alunos pratiquem o vocabulário foco da unidade “wild animals” ao desenhar animais selvagens e reconhecer os animais desenhados pelos colegas.

Figura 11: “Plataforma de redirecionamento: GarticPhone”

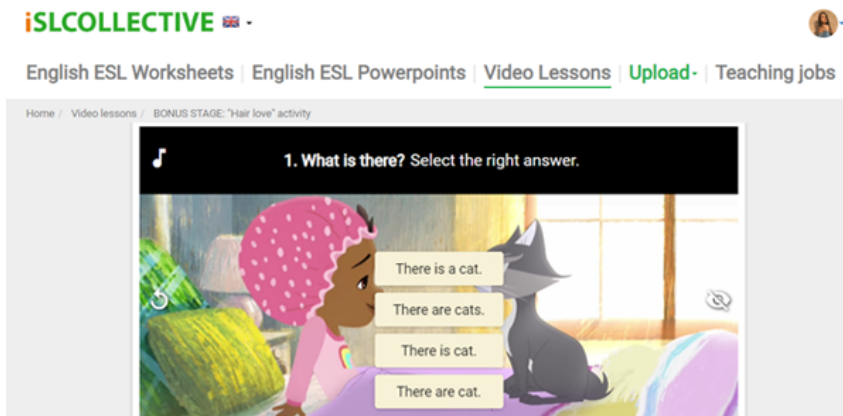


Fonte: Mulheresgeeks, 2022.

iSLCollective: Plataforma multitarefa que disponibiliza atividades gratuitamente, desde folhas de tarefa até quizzes em vídeo. Existe a possibilidade de editar as atividades que já estão prontas ou criá-las do zero.

Na UD, a plataforma é utilizada em dois momentos, ambas no formato de vídeo-atividade. No primeiro, utiliza-se uma cena do filme “Moana: Um mar de Aventuras”, da *Disney*, numa tentativa de aproximação cultural bem como para praticar as estruturas gramaticais abordadas até então (artigo indefinido e *there is, there are*). No segundo momento, o vídeo selecionado é o curta animado ganhador do Oscar, “*Hair Love*”. O vídeo reflete a temática da unidade que pretende exaltar a beleza dos diferentes tipos e texturas de cabelo – voltaremos a mencionar como se deu a proposta no próximo item.

Figura 12: “Plataforma de redirecionamento: iSLCollective”



Fonte: iSLCollective, 2022.

Kahoot: Fortemente utilizado em salas de aula e de grande teor motivacional, essa plataforma permite que os jogadores respondam aos questionários de múltipla escolha simultaneamente ao passo que vão recebendo pontos de acordo com as respostas certas que obtém.

No material, é utilizado na seção “*Projects*” para sistematizar (e propiciar) discussões acerca da pluralidade cultural.

Figura 13: “Plataforma de redirecionamento: Kahoot”

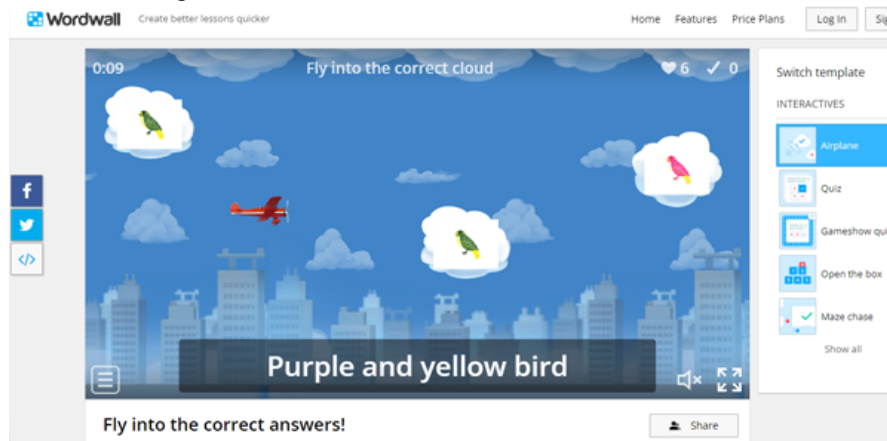


Fonte: Kahoot, 2022.

Wordwall: Outra plataforma que possibilita a criação de recursos didáticos, desde questionários até mesmo jogos (que já possuem templates disponíveis na galeria).

No material, é utilizado na seção introdutória para revisar o vocabulário de cores e animais através de um jogo em que os alunos precisam direcionar o avião para a nuvem que contém a imagem equivalente à descrição.

Figura 14: “Plataforma de redirecionamento: Wordwall”



Fonte: Wordwall, 2022.

4.4 Suleando conceitos: atividades antirracistas

Por questões organizacionais, esse item pretende explorar única e exclusivamente a proposta da perspectiva da pluralidade cultural. No entanto, o material não possui tal divisão de tópicos, pois acredita-se que o momento dedicado à aquisição linguística e o momento da discussão crítico-reflexivo não estão dissociados, pelo contrário, interagem e se complementam.

Isto dito, o material tem duas preocupações principais: aproximar-se culturalmente do aluno com representações não-brancas de modo a agregar valor e reconhecimento a seu grupo étnico-racial bem como enxergar *raça* e *racismo*, pois só assim o aluno (branco e não-branco) reconhecerá e refletirá sobre sua posição social, seus privilégios e a estrutura social racista que compõe.

4.4.1. Aproximação cultural e Representatividade

Para além da disposição de imagens do material, contamos também com menções socioculturais – na primeira UD, mais especificamente, a personagens negros.

A primeira referência midiática ocorre já nas páginas iniciais da unidade introdutória (vide figura 4, p. 9). Na página supracitada há uma atividade na qual o aluno vai praticar o

vocabulário sobre "família" ao organizar a *family tree* do super herói Pantera Negra, das histórias de quadrinho (doravante HQ) da editora *Marvel Comics*.

Sendo um dos filmes e HQ's mais consumidos da empresa, acredita-se que a menção a ele propicie uma diminuição do filtro afetivo diante do material bem como engaje o alunado frente à proposta.

No mais, o teor representativo do filme não nos é novidade:

Figura 15: “Crianças em frente ao cartaz do filme Pantera Negra”



Fonte: Instagram @themomtrotter, 2022.

Ainda recorrendo às representações presentes na mídia, há uma atividade em formato de vídeo apresentada na página 13, na qual os alunos são convidados a assistir um trecho do filme *Moana: Um mar de Aventuras*.

Por fim, cada UD pretende abarcar uma personalidade não-branca. Essa personalidade é vista como o “chefão” da fase (unidade). Contudo, a ideia aqui não é que essas pessoas/esses chefões sejam “derrotados” pelos alunos, como normalmente aconteceria nos *games*, mas sim visibilizados. À medida que os chefões são explorados, eles agregam conhecimento com o aluno, preparando-o para a próxima fase (ou seja, próxima unidade).

A primeira personalidade supracitada na UD é a autora, professora, teórica feminista e ativista antirracista bell hooks, a qual voltaremos a mencionar nos próximos itens.

4.4.2. O cabelo e seus impactos

Referências depreciativas aos cabelos crespos nomeados como: *ruins, duros, rebeldes, bombril, palha de aço, o que nenhum pente poderia pentear*, me impulsionava desde muito nova a brincar com toalhas nos cabelos movimentando-as de forma a imaginar o movimento dos cabelos lisos, que eram apresentados no imaginário como *normais e bonitos*. (CHAVES, 2017, p. 2, grifos da autora]

O relato da pesquisadora e educadora Rosa Chaves acerca do seu processo de socialização ilustra fortemente o conflito racial existente no nosso país (e mundo).

Sendo uma das características que mais evidenciam essas tensões, o cabelo, ou melhor, as atribuições dadas ao cabelo, interferem na maneira como o indivíduo constrói sua autoimagem. Diante disso, cria-se uma lógica organizacional racista onde o corpo branco é posto como o *ideal, o normal, o belo*, ao passo que o corpo negro é negado, inferiorizado e anormalizado.

Se nos é ensinado que o cabelo negro distancia-se do *normal*, é natural que indivíduos pertencentes ao grupo desenvolvam uma autoimagem deturpada, ou desenvolvendo uma autoestima baixa, ou negando seu pertencimento étnico-racial, tentando se aproximar dos padrões impostos – como relata Chaves, que brincava com uma toalha no cabelo para referenciar o cabelo liso.

Partindo dessa perspectiva, e com o intuito de afastar-se dos padrões que ditam o *normal*, o material visa que o aluno reconheça e se aproprie de seus corpos (e cabelos).

Desde o título “*My Wild Hair*”, a proposta didático-pedagógica tem um olhar bastante preocupado acerca do cabelo. O *wild* foi um termo cunhado justamente em alusão ao estereótipo de cabelo rebelde – no qual o frizz, característica do cabelo crespo e cacheado, é visto como algo “fora do normal”. Assim, objetiva-se criticar essa ideia um tanto agressiva de “disciplinar o cabelo”, “domesticá-lo”, ao compreender a característica viva e mutável do cabelo, o qual vai mudar de acordo com nossa alimentação, clima, etc.

Dito isso, a partir dessa perspectiva fantasiosa, pretendemos suscitar a reflexão acerca do cabelo e como este influencia e reverbera a historicidade étnico-racial dos indivíduos. A primeira unidade, sendo responsável por apresentar toda a dinâmica do material, vai abordar justamente essa preocupação, levando o aluno a se questionar sobre como utiliza o cabelo e dos seus porquês. Iniciamos a discussão com as seguintes reflexões:

1. Como você utiliza seu cabelo? Solto, preso, com tranças?
2. Qual seu penteado favorito?
3. Você acha que o tipo de cabelo do seu personagem vai influenciar seu progresso no jogo? Explique o porquê. (SANTOS, 2022, p. 17)

A partir dessa associação do real e do fictício, pretende-se suscitar debates acerca da influência do cabelo na nossa socialização.

Na sequência, há uma atividade no formato de vídeo do curta animado “*Hair Love*”¹³ (vide figura 11). Nesta, o aluno vai assistir ao vídeo e interagir com o mesmo através de um *quizz*, a fim de sistematizar o conteúdo linguístico bem como expandir sua competência comunicativa com os debates propostos pelo vídeo.

Ademais, durante a jornada das personagens, Ariel se empolga ao ver uma árvore e decide tocá-la. No entanto, ela não havia atentado ao fato de que se tratava de uma árvore venenosa. Esse incidente causou nela uma leve alergia, e Dara logo salienta que Ariel não deveria tocar em tudo que vê (mesmo quando tem muita curiosidade e/ou vontade). Aqui convidamos o aluno a pensar ainda sobre uma outra questão que tange o cabelo: o toque.

São diversos os relatos de pessoas negras apontando que as pessoas têm o costume de tocar em seus cabelos, apreciando-os de forma que beira a anomalia. Além de causar bastante desconforto, essa prática é mais um reflexo do racismo estrutural onde o corpo negro é invadido.

Isto dito, nos apoiamos na experiência alérgica de Ariel para induzir o aluno a refletir sobre suas prática:

¹³No curta, a jovem Zuri pede o auxílio do pai para fazer um penteado no cabelo. Após frustradas tentativas, o pai recorre a um vídeo-tutorial (produzido pela mãe da garota e com a participação especial de Zuri) e enfim consegue realizar o penteado.

Você tem o costume de “ver com as mãos?”, ou seja, tocar em tudo que vê? Isso já te causou algum problema?

Em uma exposição de arte, não devemos tocar os objetos, mesmo que os consideremos bonitos! Com os nossos amigos não é diferente, certo? É muito comum, por exemplo, que ao vermos um cabelo bonito queiramos tocá-lo. Porém não devemos nos precipitar. *ASK FIRST!* Pedir permissão é essencial antes de tocar em qualquer *piece of art, alright?* (SANTOS, 2022, p. 17)

Após essas discussões dispostas ao longo da UD, exploraremos a seção *Projects* que vai abordar a autora bell hooks, exaltando seus feitos ao passo que alia-se ao tema através da obra “Meu Crespo é de Rainha”.

4.4.3. bell hooks: Meu crespo é de Rainha

O livro supracitado traz um olhar bastante sensível e afetivo à temática e pretende reverter o processo histórico de invisibilidade ao lembrar às crianças que a beleza mora em seus diferentes tipos, texturas e estilos de cabelo, ela mora na diversidade.

Figura 16: “Livro: Meu Crespo é de Rainha”



Fonte: “Meu Crespo é de Rainha”, 2018.

Propomos, portanto, uma contação de história do livro. O professor-curador, será responsável por identificar as demandas da turma, analisando se essa contação deverá ocorrer na L1 ou na LE. Feita a contação, alguns questionamentos são levantados:

- O que você achou do livro "meu crespo é de rainha?" Você já tinha lido algo parecido?
- Por que a personagem utilizou a expressão "pixaim" para se referir ao cabelo? Você considera essa palavra ofensiva?
- Por que você acha que precisamos discutir sobre os diferentes tipos e estilos de cabelo? (SANTOS, 2022, p. 1 - seção *Projects*)

Intenta-se que os alunos, além de se identificarem frente à obra, enxerguem *raça* e as implicações que advêm dela (racismo), ao discutirem o polêmico termo "pixaim". À medida que a autora pretende ressignificar um termo racista, se apropriando do mesmo, ela promove um olhar crítico sobre terminologias racistas. Ademais, hooks fundamenta e fortifica a autoimagem de pessoas negras, além de lembrar a *todos* que, para além de cabelos, possuímos “uma tiara, uma coroa, cobrindo cabeças cheias de estilo!” (HOOKS, 2018).

Além de contação de histórias, a seção *Projects* dispõe também de interdisciplinaridade pois, após os debates acerca do livro, propõe-se que os alunos façam uma pesquisa¹⁴ em sala de aula e criem um gráfico expondo os resultados da mesma.

Com o propósito de sistematizar e gerar um teor motivacional, é disponibilizado também um *Kahoot* na seção, de modo que os alunos possam brincar através da dinâmica de quiz ao passo que competem e interagem entre si (vide figura 12).

Por fim, a seção propõe um momento de *arts and crafts*, onde os alunos são convidados a produzir um penteado de cabelo utilizando materiais diversos, tais como folhas de árvore, lã, etc. Concomitantemente, sugere-se um “crazy hair day”, onde alunos, professores e gestores são convidados a pentear o seu cabelo da maneira mais inusitada possível. É o momento de deixar a criatividade fluir e a diversidade ocupar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós”. (EMICIDA, 2019)

¹⁴Na atividade referente à pesquisa, os alunos precisam associar alguns adjetivos a diferentes imagens de cabelo (ex.: *hair number 1 is shiny; hair number 2 is fluffy*). Feito as descrições, eles vão selecionar dois dos penteados e farão uma pesquisa acerca dos adjetivos que foram associados a esses cabelos (ex.: 5 alunos associaram o adjetivo *shiny* ao *hair number 1*; 4 alunos associaram o adjetivo *fluffy* ao *hair number 2*).

Através da democratização do ensino, a educação antirracista intenta formar o cidadão crítico, ciente não apenas sobre sua identidade étnico-racial mas (e sobretudo) também acerca da estrutura racista que o acomete. Esta não é, e não pretende ser, uma proposta direcionada a um grupo específico, dado que todos temos de nos conscientizar da nossa posição social, de nossos privilégios.

Saliento isso pois, ao produzir a presente proposta, refleti muito sobre a minha posição, meus privilégios, sobre as microagressões raciais que já vivenciei e cometi, sobre os autores que leio e respeito e, sobretudo, sobre o sistema racista que componho (ainda mais escancarado num governo genocida, racista, machista, etc.). Refleti, também, sobre os espaços que as pessoas não brancas ocupam.

É irreal que num país no qual 54% da população é negra¹⁵, não haja políticas públicas que realmente reverberem e garantam seus direitos. É um ultraje que apenas 4% dos 1.790 candidatos eleitos nas eleições em 2018 sejam negros¹⁶. É uma realidade cruel no que tange à representatividade política. É fruto de um ardiloso sistema organizacional e de extrema displicência não termos aporte didático-pedagógico que promova o fim desse sistema excludente. Me pautei no revoltoso cenário para tentar contribuir com o desmonte do mesmo.

Compreende-se, contudo, que apenas a oferta de material didático não garante a qualidade do ensino-aprendizagem, pois este é apenas um dos pilares desse processo. Ainda assim, partindo de experiências pessoais com o ensino da LIC, vivenciei as demandas e dificuldades nos bastidores da sala de aula, muitas das quais surgem por conta da ausência desse aporte pedagógico.

Que este seja, portanto, um facilitador desse processo, um companheiro de educadores e alunos, capaz de promover uma educação equitativa para todas, todos e todes. Se, como diz o compositor e cantor Emicida, “*tudo que nós tem é nós*”, que nos protejamos nas diferentes

¹⁵Ortiz, B. Abolição da escravatura: passados 134 anos, negros ainda lutam por direitos e protagonismo no Brasil. G1, 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/05/13/abolicao-da-escravatura-passados-134-anos-negros-ainda-lutam-por-direitos-e-protagonismo-no-brasil.ghtml>> Acesso em: 28 jun. 2022

¹⁶Dantas, C. Gelape, L. Apenas 4% dos candidatos eleitos para cargos de senador e deputado estadual e federal são pretos. G1, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/eleicao-em-numeros/noticia/2018/10/09/apenas-4-dos-candidatos-e-leitos-para-cargos-de-senador-e-deputado-estadual-e-federal-sao-pretos.ghtml>> Acesso em: 28 jun. 2022

esferas, das diferentes formas de agressão e limitações. Que certifiquemos direitos a todas as versões, religiões e etnias presentes nesse *nós*!

6. REFERÊNCIAS

ADEGOKE, Y.; UVIEBINENÉ, E. **Brilhe na sua praia**: a bíblia da garota negra. São Paulo: Primavera Editorial, 2019.

ADICHIE, C.N. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. / Chimamanda Ngozi Adichie; tradução Denise Bottmann – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 93, p. 12-21, maio 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/844/851>. Acesso em: 6 jun. 2022.

ALMEIDA, S. **O que é Racismo Estrutural?** Youtube, Boitempo Editorial, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU&ab_channel=TVBoitempo> Acesso em 6 jun. 2022.

APPLE, M. The absent presence of race in educational reform. **Race Ethnicity and Education**, London, v. 2, n. 1, p. 9-16, 1999.

AUSUBEL, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H. **Educational psychology**: a cognitive view. Second Edition. New York. USA: Ed. Holt, Rinehart and Winston, 1978.

BARBOSA, W. do N. Neocolonialismo: um conceito atual? **Sankofa**, ano 4, nº 8, f. 7-11, dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88803/91686> Acesso em: 22 mai. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 17 jun. 2022.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

CORTE, C. DALLA; LEMKE, K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Editora da PUC PR, 2015. v. 01. p. 31001-31010

DIAS, L. R.; JANUÁRIO, E.; PEREIRA, N. S.; OLIVEIRA, W. T. F.; TRIPODI, Z. F. (2021). Estudo nº VII: Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância. **Núcleo Ciência Pela Infância**. <http://www.ncpi.org.br>

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha – Número 3.Jul./Dez. 2009, p. 49-56.

Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=658-vol2a-ntirac-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192> Acesso em 5 jul. 2022.

EMICIDA. **Laboratório Fantasma**, 2019. Principia. São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kjggvv0xM8Q&ab_channel=Emicida> Acesso em 19 jun. 2022.

FERREIRA, A. **Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores**. In: Relações raciais e educação: dez anos de estudos e pesquisas na UFMT. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.

_____. **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**. In: Línguas e Letras: estudos em educação. v. 7, n 12, p. 171-187, 2006.

GAUDIO, E. S. **Relações sociais na educação infantil**: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3gLOBSK>>. Acesso em: 6 jun. 2022.

GILLBORN, D. **Racism and antiracism in real schools**: theory, policy, practice. Buckingham: Open University Press, 1995.

hooks, b. **Vivendo de Amor**. 2010. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>>. Acesso em 6 jun. 2022.

_____. **Meu Crespo é de Rainha** / bell hooks ; ilustrações Chris Raschka ; [tradução Nina Rizzi]. – 1ª ed. – São Paulo: Boitatá, 2018.

KRASHEN, S. **Principles and practice in Second Language Acquisition**. Oxford, 1982.

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**, London, v. 11, n. 1, p. 17-24, 1998.

LEE, E. Taking multicultural, anti-racist education seriously. In: BIGELOW, Bill *et al.* **Rethinking our classrooms**: teaching for equity and justice. Rethinking schools, Ltd., 1999, p. 19.

MALTA, L. “What is your favorite color?”: Práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais. In.: **PERcursos linguísticos**, Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças. Vitória, v. 9, nº 23, p. 30-47, 2019.

MOREIRA, M.A. **A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel**. 1995. Monografia nº 10 da Série Enfoques Teóricos. Porto Alegre. Instituto de Física da UFRGS.

MORRISON, T. **O olho mais azul**. Tradução Manoel Paulo Ferreira. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNANGA, K. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (Ed.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 79-94.

_____. Teoria Social e Relações Sociais no Brasil Contemporâneo. In: **Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: Editora da UFF, 2013, p.163-198.

PEREIRA, R. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: **VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

RACIONAIS Mc's. **Da Ponte Pra Cá**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xe8DN92jtbg&ab_channel=RacionaisTV> Acesso em 6 jun. 2022.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SABOTAGE. **Canção foi tão bom**. Produção Independente, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WF7LLI7r4Os&ab_channel=Sabotage> Acesso em: 6 jun. 2022.

SANTIAGO, F. “**O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**”: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SCHÄFER, S. **Letramento racial crítico: o encantamento do livro “o mundo no black power de Tayó”** em uma proposição didática / Samantha Schäfer. Ponta Grossa, 2021.

BATISTA, Luís Eduardo e KALCKMANN, Suzana (Org.) **Seminário Saúde da População Negra Estado de São Paulo 2004**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2005.. Disponível em <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sec_saude_sp_saudepopnegra.pdf>

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). **Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice**. *American Psychologist*, 62(4), 271–286.

WEBB, P. Taylor. Reflection and reflective teaching: ways to improve pedagogy or ways to remain racist? **Race Ethnicity and Education**, London, v. 4, n. 3, p. 245-252, 2001.