

Educação linguística antirracista e a BNCC: habitando rachaduras, construindo conhecimentos

Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski¹

Resumo:

Este artigo problematiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que concerne ao ensino de inglês como língua adicional (ILA), analisando seus tensionamentos com perspectivas críticas de educação, linguagem e justiça social. Partindo de críticas à racionalidade neoliberal presente no documento, discute-se a ausência de centralidade das relações étnico-raciais no componente curricular e seus impactos na construção de currículos mais plurais e socialmente comprometidos. Acorado em referenciais da educação linguística, da educação para as relações étnico-raciais (ERER) e em perspectivas decoloniais, o trabalho propõe habitar as fissuras da BNCC como possibilidade de ação pedagógica ética e política. Nesse movimento, são apresentadas atividades organizadas em torno do gênero biografia e das temáticas de gênero e raça, concebidas como parte de um projeto de ensino voltado ao Ensino Médio. As propostas buscam mobilizar práticas dialógicas, ampliar repertórios culturais e problematizar desigualdades historicamente naturalizadas no espaço escolar. Por fim, o artigo articula teoria e prática ao evidenciar como tais atividades dialogam com os princípios da educação integral e da interculturalidade previstos no documento, defendendo uma educação linguística antirracista comprometida com a construção de conhecimentos social e racialmente significativos.

Palavras-chave:

Inglês como língua adicional. Educação para as relações étnico-raciais. Educação linguística antirracista. Base Nacional Comum Curricular.

Antiracist Language Education and the BNCC: Inhabiting Fissures, Constructing Knowledge

Abstract: This article problematizes the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) regarding the teaching of English as an additional language (EAL), examining the tensions between the document and critical perspectives on education, language and social justice. Grounded in critiques of the neoliberal rationality underlying the curriculum, the study discusses the lack of centrality given to ethnic-racial relations within the English language component and its implications for the construction of more plural and socially engaged curricula. Drawing on language education, ethnic-racial relations education (ERER) and decolonial perspectives, the article proposes inhabiting the fissures of the BNCC as a form of ethical and political pedagogical action. In this movement, it presents a set of activities organized around the biographical genre and the themes of gender and race, conceived as part of a teaching project designed for secondary education. The proposals aim to foster dialogical practices, expand students' cultural repertoires and problematize historically naturalized inequalities within the

¹ Doutoranda em Letras (UFRGS), professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: claudia.jaskulski@ufrgs.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2396-7276>

school context. Finally, the article articulates theory and practice by demonstrating how these activities engage with the principles of integral education and interculturality established in the BNCC, advocating for an antiracist language education committed to socially and racially meaningful knowledge construction.

Keywords: English as an additional language. Ethnic-racial relations education. Antiracist language education. Brazilian National Common Curricular Base.

Educación lingüística antirracista y la BNCC: habitando fisuras, construyendo conocimientos

Resumen: Este artículo problematiza la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en lo que respecta a la enseñanza del inglés como lengua adicional (ILA), examinando las tensiones entre el documento y perspectivas críticas sobre educación, lenguaje y justicia social. A partir de críticas a la racionalidad neoliberal que atraviesa el currículo, se discute la escasa centralidad otorgada a las relaciones étnico-raciales en el componente de lengua inglesa y sus implicaciones para la construcción de currículos más plurales y socialmente comprometidos. Con base en la educación lingüística, la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) y perspectivas decoloniales, el artículo propone habitar las fisuras de la BNCC como una forma de acción pedagógica ética y política. En este movimiento, se presentan actividades organizadas en torno al género biografía y a las temáticas de género y raza, concebidas como parte de un proyecto de enseñanza destinado a la educación secundaria. Las propuestas buscan fomentar prácticas dialógicas, ampliar los repertorios culturales del estudiantado y problematizar desigualdades históricamente naturalizadas en el contexto escolar. Finalmente, el artículo articula teoría y práctica al evidenciar cómo dichas actividades dialogan con los principios de educación integral e interculturalidad previstos en la BNCC, defendiendo una educación lingüística antirracista comprometida con la construcción de conocimientos social y racialmente significativos.

Palabras clave: Inglés como lengua adicional. Educación para las relaciones étnico-raciales. Educación lingüística antirracista. Base Nacional Común Curricular.

1 Pensando fora da BNCC: entre diálogos e transgressões

Desde a publicação da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2017), intensificaram-se as discussões acerca do ensino de inglês como língua adicional² (ILA), visto que o documento o estabelece como única língua adicional obrigatória na educação básica. Tal definição configura uma das principais problematizações apontadas na literatura, pois, conforme Pessoa, Silvestre e Monte-Mór (2018, p. 8), “nos enfraquecemos com a determinação do Inglês como única língua estrangeira obrigatória”. Pessoa e Hoelzle (2017) argumentam que a escolha da língua adicional deve ser feita pelas escolas, considerando questões sociais, culturais e históricas que permeiam tanto as comunidades escolares quanto as diversas regiões brasileiras. A desconsideração desses aspectos desrespeita o plurilinguismo brasileiro. Além disso, as autoras também questionam a compreensão da língua inglesa como recurso de ascensão social e econômica, frequentemente sustentada “em enunciados como ‘o inglês abre oportunidades no mercado de trabalho’, [...] ‘aumenta as possibilidades de

² Embora este trabalho adote a denominação língua adicional, mantém-se o termo língua estrangeira nas citações diretas, em respeito à terminologia utilizada pelos autores em seus textos originais.

comunicação, já que o mundo todo fala inglês’, e ‘há muito mais informações em inglês na internet do que em qualquer outra língua’” (PESSOA; HOELZLE, 2017, p. 782).

Outro aspecto central nas análises críticas da BNCC refere-se à visão neoliberal de educação apresentada pelo documento (PEREIRA, 2023; ORTEGA; MILITÃO, 2022; DIÓGENES; SILVA, 2020). Historicamente, de acordo com Del Percio e Flubacher (2017, p. 1), reformas educacionais vêm sendo lançadas no intuito de produzir “cidadãos autorresponsáveis, flexíveis e produtivos”, um tipo de cidadão considerado necessário para a economia. Nesse sentido, uma educação crítica, assumida, neste trabalho, na perspectiva freireana como ato político³, ameaça a ordem neoliberal, na medida em que seus ideais desafiam os fundamentos que a sustentam e “as dinâmicas da desigualdade e da exclusão” (DEL PERCIO; FLUBACHER, 2017, p. 4). Essa agenda de ordem neoliberal tem autorizado retrocessos educacionais, entre os quais se insere a BNCC, que leva a currículos fechados e padronizados e a objetivos de aprendizagem que transformam as competências desenvolvidas em habilidades qualificáveis, tornando todos comparáveis dentro e entre as economias nacionais (DEL PERCIO; FLUBACHER, 2017).

Seguindo essa linha de pensamento, a BNCC apresenta uma proposta de ensino de língua inglesa orientada por uma lógica tecnicista, baseada sobretudo no domínio de conteúdos tradicionais. Embora suas diretrizes apresentem uma abordagem discursiva voltada para a superação do modelo estruturalista de vocabulário isolado e regras gramaticais — bem como para a priorização do uso, da interação e da formação crítica do aluno (BRITISH COUNCIL, 2019), essa compreensão “logo se desfaz quando nos deparamos com as habilidades estipuladas para o componente, que parecem privilegiar a visão de texto(s) como unidade(s) autônomas, e uma dimensão intercultural pouco problematizadora” (SZUNDY, 2019, p. 144). Como destaca ainda Schlatter — em entrevista concedida ao British Council (2019) —, outro ponto importante a ser considerado no que tange ao ensino de ILA é que o foco dessa nova organização curricular são as listas de habilidades, não se organizando por temáticas ou práticas sociais. Desse modo, não há elementos que reúnam as proposições do documento em torno do uso da língua inglesa como ação e prática social. Nessa direção, Duboc (2019) explicita o conflito epistemológico ao afirmar que:

Se de um lado as considerações tecidas no texto introdutório coadunam-se com conceitos e categorias pertinentes para o repensar do status do inglês na contemporaneidade, de outro, a análise dos quadros didáticos dispostos ano a ano evidenciam, paradoxalmente, lapsos de engessamento de conteúdos, ecoando — ainda que o documento se coloque afeito a um desenho curricular espiralado — um discurso atualizado que camufla conteúdos de língua tradicionalmente ensinados numa lógica de linearidade e hierarquização (*Simple Present* no 6º ano > *Simple Past* no 7º ano > *Future Forms* no 8º ano). Eis o conflito epistemológico: como pode um documento acolher os usos criativos, híbridos e locais do inglês em seu status de língua franca se o próprio documento organiza, linear e hierarquicamente, temas, objetos de conhecimento e habilidades, com exemplos de conteúdos linguísticos fixos e estáveis? (DUBOC, 2019, p. 18, grifos da autora).

³ Na perspectiva freireana, a educação constitui um ato político, uma vez que toda prática educativa se vincula a projetos de sociedade e a posicionamentos ético-políticos assumidos pelos educadores, recusando a ideia de neutralidade escolar. Como afirma Freire (2001, p. 25), é preciso reconhecer “a favor de quem” e “contra quem” se pratica o ato educativo.

No que diz respeito às implicações curriculares da BNCC, questões urgentes como as relações étnico-raciais não aparecem como prioridade explícita no documento no que se refere ao ensino de ILA. De acordo com Carth (2019, p. 9), “a BNCC privilegiou ou preferiu adensar as questões de cumprimento da Lei Federal 10.639 nos conteúdos de Língua Portuguesa, Artes e História, mas aparecem também em Geografia e Ciências”. Na seção direcionada ao ensino de ILA, há referência à dimensão cultural, porém sem centralidade nos debates que envolvem diversidade étnico-racial, desigualdade ou justiça racial. Diante disso, “é importante lembrar que insistir numa compreensão de ensino de inglês como domínio de regras ajuda a ratificar o silêncio já legitimado na instituição escolar sobre sexualidades, processos de racialização, classe social, religiosidade [...]” (ROCHA, 2014, p. 134-135). Nessa direção, Pessoa e Hoelzle (2017, p. 796, grifo da autora) nos recordam que “a opção de *não* problematizar questões sociais em aulas de língua inglesa é também uma decisão política, já que pressupõe o poder docente de controlar os significados e, conseqüentemente, as identidades sociais das/os alunas/os”.

Desse modo, parto da compreensão de que, embora a BNCC defina determinados conhecimentos, ela não determina nossas práticas em sala de aula. Cabe aos professores assumir decisões pedagógicas capazes de incluir questões socialmente pertinentes e demandas legais — como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 — no planejamento e na prática docente. Parafraseando Rocha (2014), ao discutir a educação fora da caixa, entendo que não precisamos (nem podemos) descartar o documento, mas pensar a partir dele, problematizando suas diretrizes e as lacunas que apresenta. Nessa perspectiva, proponho que, a partir das rachaduras⁴ que atravessam o texto, possamos transitar pela BNCC de modo crítico e, quando necessário, transgredi-la, construindo conhecimentos que dialoguem com uma educação como prática da liberdade⁵ (FREIRE, 2015; HOOKS, 2017).

Ao focar a discussão em linguagem e educação neste artigo, assumo — em consonância com Del Percio e Flubacher (2017) — que ambas exercem papel central no enfrentamento das transformações educacionais orientadas por racionalidades neoliberais. Os problemas apontados ao longo do texto constituem realidades concretas que impactam a educação e a sociedade e, embora a imposição da BNCC não possa ser evitada, é possível habitá-la criticamente, ampliando suas fissuras e produzindo deslocamentos capazes de sustentar práticas dialógicas, não bancárias⁶, que valorizem os conhecimentos dos estudantes e contribuam para a construção de uma sociedade social e racialmente mais justa. Mais do que encerrar a crítica, interessa aqui abrir caminhos de ação e imaginação pedagógica. Trata-se, sobretudo, de sustentar perguntas que nos desloquem e nos mantenham em movimento diante das fissuras que insistem em emergir. Nesse horizonte, permanecem as perguntas propostas por Walsh (2018):

⁴ De acordo com Walsh, “Para muitos de nós, essas rachaduras são o lugar de nossa posição, agência e luta cotidiana” (2018, p. 82). A autora acrescenta que, “As rachaduras tornam-se o lugar e o espaço a partir do qual a ação, a militância, a resistência, a insurgência e a transgressão avançam [...]” (WALSH, 2014).

⁵ Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, bell hooks convida educadores a “abr[ir] a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, [...] celebr[ar] um ensino que permita as transgressões — um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (HOOKS, 2017, p. 24).

⁶ Na concepção freireana, a educação bancária corresponde ao “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2015, p. 82).

Como podemos — e podemos? — nos mover dentro das rachaduras, abrir rachaduras e ampliar as fissuras? Como podemos mudar nosso olhar para ver através das rachaduras? Como podemos ficar atentos para que as rachaduras não se fechem ou que a ordem dominante simplesmente não as remende? (WALSH, 2018, p. 83).

2 Dialogando com a educação para as relações étnico-raciais: por uma educação linguística antirracista

Se habitar as fissuras da BNCC implica assumir a ação pedagógica como prática ética e política comprometida com o enfrentamento das desigualdades, torna-se necessário aprofundar os questionamentos sobre o ensino de ILA a partir das possibilidades que emergem dessas próprias fissuras. Nesse sentido, recorro às reflexões propostas por Ferreira (2018):

A educação linguística [...] pode colocar em xeque o *status quo*, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem. (FERREIRA, 2018, p. 43, grifos da autora).

A partir dessas reflexões, defendo uma educação linguística que dialogue com a educação para as relações étnico-raciais (ERER), visto que esta constitui um direito de todos, especialmente dos estudantes negros e indígenas, que historicamente tiveram suas histórias pouco ou erroneamente representadas na educação escolar e têm, com frequência, ficado à margem dos processos educacionais. Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER):

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p. 31).

Sob essa perspectiva mais ampla, é essencial salientar que a ERER não se dá unicamente no campo curricular. Ela é uma ação política e uma prática de transformação social (SILVA, 2007), bem como um projeto de nação que visa combater o racismo e reparar seus danos históricos por meio de políticas educacionais fundamentadas em normativas específicas (KAERCHER; FURTADO, 2021). Seu escopo envolve o comprometimento ético-político assumido por educadores(as) dentro e fora da sala de aula, a postura político-pedagógica diante de situações de conflito racial, o trabalho contínuo com os componentes curriculares, a organização dos projetos político-pedagógicos, os planos de ensino, as bibliografias mobilizadas e a própria estrutura curricular (BRASIL, 2004). Como podemos perceber, ela perpassa distintos elementos da educação escolar, atravessando práticas, decisões pedagógicas e modos de organização institucional.

Apesar da existência de marcos legais como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sabemos que, passados mais de vinte anos da promulgação da primeira, pouco se tem

problematizado os currículos dos cursos de licenciatura e das escolas (ALVES-BRITO; BOOTZ; MASSONI, 2018; FERREIRA, 2012; GOMES, 2005; MACHADO; ALCÂNTARA, 2020). Diante desse cenário, torna-se necessário rever bibliografias, autores mobilizados e repertórios artísticos e literários historicamente constituídos de modo a privilegiar a circulação, na escola, de conhecimentos predominantemente produzidos por pessoas brancas — o que implica, muitas vezes, não apenas a omissão, mas também a negação de outros saberes. Gomes (2013) argumenta que:

[...] compreender a relação entre diversidade e currículo implica delimitar um princípio radical da educação pública e democrática: a escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos norteadores da sua ação e das práticas pedagógicas. Para tal, faz-se necessário o rompimento com a postura de neutralidade diante da diversidade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da diversidade (GOMES, 2013, p. 56).

Por isso, é importante estarmos atentos às rachaduras presentes nos documentos oficiais que amparam a educação, a fim de que não perpetuemos esse ciclo de silêncios na escola. Embora tais questões não devessem depender apenas dessas brechas para serem enfrentadas, aproveitar as rachaduras para garantir o trabalho com a EREER, seja no Ensino Superior, seja na Educação Básica, constitui um caminho possível de transgressão e de resistência.

De acordo com Machado e Alcântara (2020), por meio da EREER, podemos reconstruir caminhos para pensar modos de sobrevivência. As autoras pontuam que, a fim de pensarmos e construirmos uma proposta de organização curricular que converse e sustente o ideal “[...] de uma escola comprometida com princípios de equidade, e que se pretenda democrática do ponto de vista das relações étnico-raciais, é fundamental trazer vozes que proponham outras narrativas para o nosso passado, presente e futuro” (MACHADO; ALCÂNTARA, 2020, p. 3), uma vez que as vozes tradicionalmente mobilizadas nos currículos tendem a privilegiar perspectivas brancas, produzindo narrativas centradas na branquitude⁷.

Nessa direção, torna-se fundamental uma educação linguística antirracista, comprometida com a promoção de letramentos que possibilitem o enfrentamento do racismo e a valorização de repertórios plurais (CONCEIÇÃO, 2023), bem como com a construção de novas formas de ser e estar no mundo (HOOKS, 2017). Para Conceição (2023), tal perspectiva só se concretiza quando reconhecemos que o racismo está inscrito no próprio projeto colonial que organiza a sociedade e quando assumimos a luta antirracista como dimensão essencial da prática docente. Segundo a autora, trata-se de promover “a participação em práticas sociais que envolvem o uso da linguagem em diferentes cenários da vida, tendo em vista o compromisso com o desenvolvimento de uma sociedade justa racialmente” (CONCEIÇÃO, 2023, p. 98).

Desse modo, a educação linguística antirracista não se limita a incluir perspectivas raciais nos currículos, mas propõe uma mudança pedagógica que visa reconhecer e valorizar as vozes historicamente silenciadas. hooks (2008) argumenta que, embora a língua seja usada

⁷ Schucman (2014, p. 136) define a branquitude não apenas como uma identidade racial, mas como “uma posição em que sujeitos considerados [...] brancos foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos”.

como um meio de dominação, não é ela que fere, mas o que os opressores fazem com ela, usando-a como uma arma. Por outro lado, segundo a autora, podemos possuir essa língua, tomá-la, reivindicá-la, torná-la um espaço de resistência — como na pesquisa de Souza (2011), na qual os participantes fazem uso da língua, por meio do hip hop, para transformá-la em um espaço de (re)existência. No ensino de línguas, torna-se fundamental criar espaços e oportunidades de aprendizagem que possibilitem aos estudantes ressignificar a língua que estudam e, por meio dela, constituírem-se como sujeitos.

Partindo da compreensão de que habitar as fissuras da BNCC implica assumir a educação como prática ética e política comprometida com o enfrentamento das desigualdades, busco identificar, no próprio documento, os pontos a partir dos quais uma educação linguística antirracista pode ser construída. É nesse movimento que retorno à BNCC, buscando reconhecer princípios que, ainda que tensionados pelas racionalidades neoliberais que a atravessam, abrem possibilidades para práticas pedagógicas comprometidas com a EREER. Para os fins deste artigo, destaco dois princípios que emergem da leitura do documento que evidenciam tais possibilidades — o compromisso com a educação integral e uma visão intercultural da linguagem — conforme apresentados a seguir:

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p. 14).

[...] uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2017, p. 242).

Em relação ao primeiro princípio elencado, este se constitui como uma das fissuras possíveis na BNCC, uma vez que parece não dialogar diretamente com as ideias que guiam o documento, que promulga uma educação de tom mais neoliberal. Nesse trecho específico, a BNCC prevê uma educação integral que não está alinhada à educação voltada para o mundo do trabalho presente na maior parte do documento, nem ao desenvolvimento de cidadãos flexíveis e produtivos para a economia (DEL PERCIO; FLUBACHER, 2017). Esse princípio dialoga com o que Ferreira (2018, p. 43) propõe para a educação linguística: “pensar questões que preocupam os meus alunos e as minhas alunas e como colaborar em refletir sobre as questões que os/as angustiam”. Considerar os interesses e as necessidades de nossos estudantes, bem como os desafios e as angústias da sociedade, é imprescindível para o planejamento e para as práticas pedagógicas quando se assume o compromisso com uma educação integral orientada pela dialogicidade.

Cabe ressaltar, contudo, que essa educação integral precisa ser voltada para todos, considerando as necessidades e interesses dos diferentes estudantes que integram a comunidade escolar. Logo, incluir apenas determinadas histórias e culturas no currículo e no planejamento, invisibilizando alguns conhecimentos e prestigiando outros — em geral, perspectivas eurocêntricas historicamente privilegiadas nos currículos escolares ou, por vezes,

as únicas abordadas nas aulas — não dialoga com esse princípio de educação. Nesse sentido, pensar a educação linguística sob o viés da educação integral pressupõe que:

[...] aprender uma língua é entender que o outro, primeiro, tem necessidades diversas e que precisa ser entendido para que, depois, sim, possa se interessar em aprender uma língua que se comunica com ele/a. Essa língua necessita trazer questões para serem discutidas em sala de aula que tenham a ver com a realidade dele/a, que aborda questões por que eles/as se interessam e das quais possam ser agentes ativos no processo das interações que ocorrem enquanto a língua inglesa é negociada, discutida, refletida e aprendida. (FERREIRA, 2018, p. 43-44).

Outra rachadura através da qual podemos caminhar pela BNCC diz respeito ao segundo princípio aqui elencado. Defender uma visão intercultural da linguagem é propor um ensino de língua que não ignore as relações étnico-raciais, reconhecendo que elas estão atravessadas por relações de poder historicamente marcadas pela desigualdade e pelo desrespeito às diferenças. Enquanto não assumirmos tais questões e não compreendermos que são estruturadas pelo racismo estrutural historicamente constituído em nosso país, como poderemos pensar e dialogar sobre diferentes modos de viver e de estar no mundo? Como pontua Krenak (2020a, p. 101-102), é “gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento [...], isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter”.

Nesse sentido, segundo Souza (2011), nos interessam os letramentos no plural, que incluam discussões acerca de elementos como raça e gênero, os quais devem ser observados “não pela ausência, mas pela presença de conhecimentos não valorizados socialmente, mas importantes para suas vidas” (SOUZA, 2011, p. 35). Em vista disso, é fundamental, para o exercício de uma educação linguística antirracista, “entender que as identidades sociais de raça e de classe social são indissociáveis quando se trata da aprendizagem e do uso de uma língua [...]” (FERREIRA, 2018, p. 42). Dessa forma, uma educação linguística comprometida com o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial na escola constitui um princípio, um direito e um dever inquestionáveis das aulas de línguas. Assim, com base nos princípios escolhidos e em busca de habitar as rachaduras da BNCC, apresento, na seção seguinte, um conjunto de atividades para o ensino de ILA na educação básica.

3 Tecendo propostas: alguns caminhos possíveis pelas rachaduras

Partindo das fissuras identificadas na BNCC e das possibilidades de ação pedagógica discutidas nas seções anteriores, exponho aqui um conjunto de cinco atividades agrupadas pelo gênero biografia e pelos temas sexismo e racismo. Elas dialogam com os dois princípios da BNCC sobre os quais discorri na seção anterior e têm por objetivo o desenvolvimento de uma educação linguística antirracista. Tais atividades são introdutórias e configuram uma proposta pedagógica elaborada como parte de um projeto de ensino, a ser desenvolvido com turmas do Ensino Médio, sobre escritoras negras e indígenas, problematizando questões de gênero e raça nas aulas de inglês. O projeto culminaria na escrita de biografias de mulheres, sendo possível escrever tanto sobre mulheres que fazem parte da vida dos estudantes quanto sobre mulheres reconhecidas publicamente.

A primeira atividade tem como objetivo introduzir os alunos à temática que será abordada e explicar que as atividades desse encontro farão parte de um projeto de ensino a ser desenvolvido ao longo de algumas aulas. Em pequenos grupos, os estudantes devem discutir as questões propostas, cujo propósito é ativar seus conhecimentos prévios sobre o tema e, posteriormente, compartilhar as reflexões com o grande grupo. Além disso, para auxiliar nesse debate inicial, mobilizo algumas manchetes de blogs e/ou jornais online sobre sexismo na indústria editorial (Figura 1), um excerto de uma pesquisa sobre a representação de mulheres escritoras nesse contexto (Figura 2) e uma manchete do jornal *The New York Times* utilizada para discussão sobre sexismo e racismo no campo literário (Figura 3).

Figura 1 - Manchetes utilizadas para introdução da temática sobre sexismo no mercado editorial.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 2 - Excerto de pesquisa sobre a representação de mulheres escritoras no mercado editorial.



Fonte: Romanelli (2014). Tradução da autora.

Figura 3 - Manchete de jornal utilizada para discussão sobre sexismo e racismo no mercado editorial.



Fonte: *The New York Times* (1986).

As questões propostas para orientar o debate inicial incluem: a) se acreditam que escritoras mulheres têm o mesmo espaço que escritores homens no campo editorial; b) quantos dos livros de literatura clássica que leram na escola foram escritos por mulheres; c) se os best-sellers adaptados para o cinema, em sua maioria, são escritos por homens ou mulheres; d) o que as manchetes apresentadas têm em comum; e) se as informações das manchetes

corroboram ou não as ideias levantadas nas perguntas A, B e C e de que modo isso ocorre; f) qual informação destacariam no excerto da pesquisa mobilizado na atividade; g) se alguma das informações do excerto os surpreendeu e, em caso afirmativo, qual; h) quais escritoras já leram, conhecem ou sobre as quais ouviram falar; i) quantas das escritoras mencionadas nos grupos são negras ou indígenas; j) se acham, considerando suas respostas na questão anterior, que escritoras indígenas e negras são tão publicadas e lidas quanto escritoras brancas; k) se as situações pontuadas nas questões D e F são as mesmas para escritoras não brancas ou se há condições distintas, com base na manchete do *The New York Times* apresentada; e, por fim, l) se têm o hábito de ler biografias, se já leram e sobre quem.

Tais perguntas buscam explorar o debate inicial envolvendo questões de gênero e raça, ativando conhecimentos prévios dos estudantes e tensionando percepções naturalizadas sobre autoria, publicação e representatividade. Ao mesmo tempo, subsidiam a problematização proposta ao longo do projeto de ensino, preparando os estudantes para as etapas posteriores do projeto, que envolvem leitura, análise e produção textual.

A segunda atividade traz o encontro com a primeira escritora negra que fará parte do projeto: Maya Angelou. Primeiro, começo questionando se conhecem a escritora ou se já ouviram falar dela e, neste caso, o que sabem sobre ela. Na sequência, lembro algumas estratégias de leitura que podem auxiliar na tarefa. Por fim, solicito que leiam a biografia da escritora (Figura 4) e relacionem cada parágrafo do texto com seus respectivos resumos.

Figura 4 - Texto biográfico sobre Maya Angelou utilizado na atividade de leitura.

Maya Angelou
Writer | April 4, 1928 - May 28, 2014
United States of America

(1) Once there was a little girl who didn't speak for five years. She thought her words could hurt people and promised herself to never make a peep again. Her name was Maya.

(2) People thought Maya was crazy, but in fact she was simply scared. "I know you will speak again one day", her grandmother kept telling her. "You will find your voice," her beloved brother said.

(3) Maya listened to them and began to memorize everything she heard or read: poems, songs, short tales, random conversations. "It was like putting a CD on. If I wanted to, I'd run through my memory and think, that's the one I want to hear", she later recalled.

(4) She became so good at memorizing words that when she started to write, it was like music was flowing from her pen. She wrote about her childhood, growing up in a town where African-Americans were treated badly for the color of their skin.

(5) Her writing became the voice of the Civil Rights Movement and all the people fighting for the rights of African-Americans. She constantly reminded us that everyone, black or white, male or female, has equal rights.

(6) In addition to her many books, Maya was so talented that she also wrote songs, plays, and movies, and acted onstage and onscreen. "See me now, black, female, American and Southern", she once said to a group of black students. "See me now and see yourselves. What can't you do?"

Source: *Good Night Stories for Rebel Girls*, by Elena Favilli & Francesca Cavallo.



Fonte: Google Imagens

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa tarefa dá sentido a essa leitura inicial, pois evita o “ler por ler”: os alunos leem os textos com um propósito explicitado. O foco recai sobre a compreensão global e sobre

estratégias como identificar palavras já conhecidas e cognatas, bem como compreender que não é necessário entender todas as palavras para reconhecer o tema abordado. Além disso, para muitos estudantes, pode ser o primeiro contato com uma escritora negra de língua inglesa, constituindo também uma oportunidade de ampliar repertórios e continuar problematizando questões de gênero e raça.

Na terceira atividade, são propostas questões com o objetivo de refletir acerca da leitura realizada, bem como de expandir a discussão sobre gênero e raça a partir das trajetórias de escritoras mulheres e, em especial, de escritoras negras e indígenas. Começo indagando sobre as estratégias utilizadas para ler o texto e relacionar cada parágrafo ao respectivo resumo. Na sequência, proponho perguntas que abordam: o que a biografia revela sobre a vida de Maya; quais informações mais chamaram a atenção dos estudantes e por quê; sobre o que a autora escrevia; o que ela queria dizer ao afirmar que “todos têm direitos iguais” e se concordam com essa afirmação; por que utiliza a si mesma como exemplo diante de um grupo de estudantes negros; e por que as palavras “negra, mulher, americana e sulista” são importantes para sua autodescrição. Também questiono se as experiências vividas por Maya Angelou permanecem relevantes na atualidade, solicitando que os estudantes mobilizem exemplos de suas realidades ou da sociedade para justificar suas respostas. A última questão solicita que realizem uma breve pesquisa sobre um fato da vida da escritora mencionado no texto. Por fim, todos devem socializar suas respostas em uma discussão em grande grupo, o que também possibilita que estudantes que não tenham concluído alguma etapa possam retomá-la a partir das trocas coletivas. Além disso, tais questões conferem maior concretude à discussão iniciada envolvendo gênero e raça.

A quarta atividade propõe uma primeira reflexão sobre o gênero discursivo em questão: a biografia. Como, ao final do projeto, os estudantes escreverão uma biografia, a ideia é que, a cada leitura, reflitam sobre as características desse gênero e possam reconhecê-las nos textos mobilizados, construindo gradualmente referências para a produção final. Assim, é proposta uma tempestade de ideias (*brainstorm*) para começar a pensar e discutir tanto as informações que serão incluídas nas produções futuras quanto suas características discursivas e linguísticas. Essas anotações serão úteis quando começarem a rascunhar as biografias que comporão a produção final do projeto, funcionando como um primeiro movimento de planejamento coletivo da escrita.

Por fim, para concluir o conjunto de atividades dessa primeira parte do projeto, a quinta tarefa propõe uma reflexão linguística sobre o tempo verbal predominante no gênero biografia. A ideia é compreender como os verbos usualmente se apresentam nesse gênero, entendendo seus usos para que possam ser mobilizados ao longo do projeto e empregados de modo adequado na produção final. Assim, são explorados alguns exemplos do texto lido e apresentadas orientações sobre seu funcionamento. Em seguida, solicita-se que identifiquem, no texto, ações que estão no passado. Dessa forma, propõe-se uma reflexão sobre o uso da língua voltada à produção de sentidos, para que os estudantes possam mobilizar tais recursos linguísticos na escrita de seus próprios textos, e não apenas memorizar regras e listas gramaticais de modo descontextualizado.

Essa é a primeira etapa do projeto de ensino, que seguiria com a leitura de outras escritoras, de diferentes pertencimentos étnico-raciais, e com o aprofundamento do gênero biografia e dos recursos linguísticos necessários à leitura, à compreensão e à produção textual, ampliando repertórios, tensionando perspectivas naturalizadas e consolidando práticas de leitura e escrita comprometidas com uma educação linguística antirracista.

4 Articulando teoria e prática: transgressões e (re)significações

Partindo do percurso proposto na seção anterior, em que apresentei um conjunto de atividades pensadas para habitar criticamente as fissuras identificadas na BNCC, o diálogo aqui estabelecido objetiva articular tais propostas às discussões teóricas que as sustentam. O conjunto de atividades apresentado dialoga diretamente com duas dessas rachaduras (princípios): o compromisso com a educação integral e uma visão intercultural da linguagem. Tais fissuras abrem possibilidades para ir além das listas de habilidades e construir conhecimentos significativos com nossos alunos, conhecimentos que possam contribuir para questões pulsantes na sociedade, tensionando e transgredindo as normativas que estruturam o próprio documento.

Em relação ao primeiro princípio, cabe salientar que uma educação integral pressupõe aprendizagens baseadas no diálogo tanto com as necessidades e interesses dos estudantes quanto com os desafios da nossa sociedade (BRASIL, 2017). Assim, entendo que não há como pensar a sociedade contemporânea sem discutir questões envolvendo gênero e raça. Se atentarmos para as notícias e para os dados sobre feminicídios e crimes motivados por racismo, essa demanda se evidencia sobremaneira. Discutir questões raciais torna-se ainda mais pertinente em um país em que o racismo estrutura as relações sociais e institucionais (ALMEIDA, 2019), mas que historicamente construiu a crença de viver em uma “ilha de democracia racial” (SCHWARCZ, 1996).

A partir dessa compreensão, tais debates não dizem respeito apenas às pessoas negras e indígenas, mas também à problematização do papel das pessoas brancas na manutenção de privilégios raciais e em sua responsabilidade no enfrentamento do racismo (SCHUCMAN, 2014). Da mesma forma, ao trabalhar questões de gênero, torna-se fundamental envolver também os meninos nesse debate, uma vez que não basta problematizar tais questões apenas com as meninas. Ampliar essa discussão implica tensionar comportamentos historicamente naturalizados, mobilizando ações pedagógicas comprometidas não apenas com o discurso, mas com transformações efetivas nas relações sociais. É nesse horizonte que as atividades propostas se articulam a esse princípio, à medida que levantam e sustentam a discussão sobre gênero e raça em sala de aula. Elas buscam construir conhecimentos por meio do ensino de ILA, ancorados em uma perspectiva de educação linguística entendida como um processo no qual “aprender a ler e escrever [em qualquer língua] significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade” (BRITTO, 2007, p. 30).

No que tange ao segundo princípio, compreendo que é trabalho da educação linguística refletir sobre os diferentes modos de ser e de estar no mundo (HOOKS, 2017), reconhecendo e respeitando as diferenças (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, Machado e Petit (2020) salientam que o trabalho com EREER não se limita ao conhecimento das histórias africanas e indígenas ou à compreensão do pensamento social brasileiro a partir dos africanos, dos afro-brasileiros e dos povos originários. Segundo as autoras, envolve sensibilidade, respeito e reconhecimento desse Outro — dos povos negros e indígenas e de suas epistemologias. Baniwa (2019, p. 99) acrescenta ainda que “não basta garantir acesso e tolerar, é preciso criar condições reais de convivência intercultural e interétnica na escola”.

Desse modo, é essencial entender que a EREER constitui uma postura político-pedagógica que assumimos, bem como um projeto de sociedade com o qual nos comprometemos cotidianamente (SILVA, 2007). A partir dessa compreensão, o debate acerca de escritoras negras e indígenas, com enfoque nas questões étnico-raciais, proposto no projeto

de ensino, compromete-se com essa sensibilidade ao olhar esse Outro, propondo, por meio do debate, uma convivência crítica, respeitosa e comprometida com a diversidade étnico-racial. Ademais, é preciso manter atenção e criticidade ao dialogar sobre diversidade na escola, pois, de acordo com Flores (2017), o neoliberalismo tem servido para incorporar lutas políticas de modo a acolher celebrações superficiais da diversidade, pouco contribuindo para o enfrentamento das desigualdades raciais.

Mediante o debate proposto, entendo que as questões e os textos escolhidos para compor a parte inicial do projeto não apenas dialogam com os princípios apontados como rachaduras no documento, mas também operam como espaços de transgressão ao modelo de educação que vem sendo proposto, na medida em que visam à construção de uma educação dialógica e de uma sociedade antirracista. Nesse movimento, procuram evitar que histórias únicas continuem a ser contadas e naturalizadas, pois, como argumenta Adichie (2019, p. 26), o inconveniente da história única é que ela “cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. Assim, a sala de aula de ILA configura-se como espaço de acolhimento e de ampliação de repertórios, no qual diferentes histórias possam circular com respeito, escuta e valorização, reafirmando a educação linguística como prática ética e política comprometida com a liberdade, a justiça social e o enfrentamento das desigualdades.

5 Construindo conhecimentos que importam: contra invisibilidades e inexistências

Ao longo deste artigo, manifestei críticas à visão de educação e de linguagem apresentadas na BNCC. Tenho concordância com Sússekind (2019, p. 92) quando ela coloca que a BNCC “é arrogante, indolente e malévola”. Além disso, a autora pontua que, “com suas ignorâncias, produz injustiças, invisibilidades e inexistências, coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia, desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo” (SÜSSEKIND, 2019, p. 92). Contudo, enquanto educadores preocupados com a construção de uma sociedade social e racialmente mais justa, precisamos pensar formas de evitar que determinados conhecimentos continuem sendo produzidos como inexistentes (SANTOS, 2002).

Entendo que a escola é lugar de acolhimento e respeito, mas também de luta e de resistência. Nesse sentido, é essencial que educadores estejam atentos e atuem para que os únicos conhecimentos que importam não sejam apenas os que estão nos livros e na academia, mas também aqueles que ensinam como viver no mundo (HOOKS, 2017). Devemos lutar para que as histórias e os conhecimentos que vêm sendo historicamente silenciados no espaço escolar sejam acolhidos, reconhecidos e respeitados, para que, segundo hooks (2017), nossas práticas de ensino se tornem focos de resistência. Ainda que a BNCC compactue com a produção de injustiças e invisibilidades, que coisifique o conhecimento conforme aponta Sússekind (2019), é importante lembrar que ela orienta o que deve ser feito, mas somos nós, professores, que estamos no chão da escola, e sempre há espaço para transgressão e reinvenção pedagógica, independentemente de qual seja o documento em vigor. Por isso, é imprescindível que questionemos os documentos orientadores, os materiais pedagógicos, os livros didáticos, pois, como declara Rocha (2014):

Questionar o material utilizado [...] significa desafiar não só a tradição de temas apropriados à aula de línguas, mas principalmente os sentidos naturalizados sobre a vida social. Tais sentidos [...] estão presentes de diferentes maneiras em todo processo de escolarização, contribuindo para formar certo tipo de pessoa e legitimar certas formas de vida. Não questioná-los significa contribuir para manter a vida social da maneira como a vivenciamos hoje. E como educadores(as), não podemos ficar satisfeitos(as) com o assassinato de mulheres por seus companheiros, com a desconfiança perene pairando sobre rapazes negros caminhando à noite pelas ruas, com o espancamento de gays e travestis, com o assédio a mulheres em trens, metrô e ônibus lotados, para citar apenas alguns exemplos. Todas essas questões têm, na naturalização de certas identidades, a sua motivação, e é papel político e social da escola estranhar conceitos causadores de sofrimento. *Não tocar em certos assuntos, excluindo-os do currículo oficial, não significa que se mantém uma posição neutra, mas sim que se está ratificando o status quo.* (ROCHA, 2014, p. 138, grifos meus).

Sendo assim, apesar das reflexões críticas sobre a BNCC apresentadas neste texto, escolho caminhar pelas rachaduras (WALSH, 2014), entendendo-as como formas tanto de provocar, desconstruir e transgredir a norma imposta quanto de (re)construir outros caminhos, gerar novos questionamentos críticos e produzir compreensões outras, conhecimentos que se articulem com a vida — uma vida que pulsa, apesar de tudo. Desse modo, termino esta escrita, alegre e esperançosamente, reafirmando a diferença como potência e não como desigualdade, lembrando que não somos iguais. Para isso, recorro a Krenak (2020b), que sabiamente salienta o quão maravilhosa é a nossa diversidade — sem deixar de manter uma postura cautelosa e crítica diante desse conceito e de suas problematizações, a fim de que o debate não se acomode de modo superficial diante de uma questão profundamente relevante como essa.

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos. (KRENAK, 2020b, p. 33).

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES-BRITO, Alan; BOOTZ, Vitor; MASSONI, Neusa Teresinha. Uma sequência didática para discutir as relações étnico-raciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08) na educação científica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 917-955, 2018.
- BANIWA, Gersem. Direitos humanos e direitos indígenas na perspectiva da Lei n. 11.645/2008. In: **Culturas indígenas, diversidade e educação** – Educação em rede Volume 7. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. p. 82-105.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

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

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação básica brasileira**: elaboração de uma proposta de política pública. São Paulo: British Council, 2019. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc_portuguesbx.pdf. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan./abr. 2007.

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

CONCEIÇÃO, Janaína Vianna da. **Eles nos deram um rascunho da história, mas nós temos que passar a limpo**: letramentos e identidades racializadas na escola e em outros espaços. 2023. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

DEL PERCIO, Alfonso; FLUBACHER, Mi-Cha. Language, education and neoliberalism. In: DEL PERCIO, Alfonso; FLUBACHER, Mi-Cha. (orgs.). **Language, education and neoliberalism**: critical studies in sociolinguistics. Bristol, UK; Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters, 2017. p. 1-18.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais**, Anápolis, v. 10, n. 3, p. 350-366, set./dez. 2020.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana... **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 48, p. 10-22, jan./jun. 2019.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 39-46.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.

FLORES, Nelson. From language-as-resource to language-as-struggle: resisting the Co-ification of bilingual education. In: DEL PERCIO, Alfonso; FLUBACHER, Mi-Cha. (orgs.). **Language, education and neoliberalism**: critical studies in sociolinguistics. Bristol, UK; Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters, 2017. p. 62-81.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da. (org.). **Africanidades Brasileiras e Educação**. Rio de Janeiro: Acerp; Brasília: TV Escola, 2013. p. 55-57.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Brasil. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. Language: teaching new worlds, new words. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857-864, 2008.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; FURTADO, Tanara Forte. Educação infantil e antirracismo na encruzilhada da diáspora africana no sul do Brasil. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 26, n. 1 e 2, p. 157-176, jan./dez. 2021.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

MACHADO, Edilaine Ricardo; ALCÂNTARA, Celina Nunes de. Vozes inauditas em um currículo colonizado: “Eu quero um país que não está no retrato”. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 1-10, 2020.

MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afroreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. 1-31, 2020.

ORTEGA, Daiani Vieira; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao Novo Ensino Médio. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, p. 1-19, 2022.

PEREIRA, Maria Cristina. **Pseudoformação e neoliberalismo na BNCC: uma análise teórico-crítica**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2023.

PESSOA, Rosane Rocha; HOELZLE, Maria José. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 3, p. 781-800, set./dez. 2017.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria. Apresentação. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 5-9.

ROCHA, Luciana Lins. Pensar fora da caixa: teorias queer e a tradição do ensino de inglês na escola. **Ecos de Linguagem**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 124-140, 2014.

ROMANELLI, Marina. **A representatividade feminina na literatura brasileira contemporânea**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. **Revista da ABPN**, Belo Horizonte, v. 6, n. 13, p. 134-147, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 18, p. 77-101, 1996.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A Base Nacional Comum Curricular e a Lógica Neoliberal: Que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de. (orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 121-151.

WALSH, Catherine. On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. (orgs.). **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 81-98.

WALSH, Catherine. Pedagogical notes from the decolonial cracks. **e-misférica**, Nova York, v. 11, n. 1, 2014. Disponível em: <https://hemisphericinstitute.org/en/emisferica-11-1-decolonial-gesture/11-1-dossier/pedagogical-notes-from-the-decolonial-cracks.html>. Acesso em: 18 fev. 2026.

Contribuições da autoria

Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski: Conceituação, Produção do material didático, Análise crítica e interpretação de dados, Redação e Revisão.

Data de submissão: 26/02/2026

Data de aceite: 27/04/2026