

What does your hair look like?

Trabalhando a lingual adicional sob uma perspectiva crítica, reflexiva e decolonial no ensino de língua inglesa com crianças do primeiro ciclo da educação básica.

Vanessa da Fonte Cabral Viégas

RESUMO: O presente relato de experiência se propõe a falar da língua estrangeira como língua adicional no primeiro ciclo da educação básica. Nessa perspectiva, tratamos das diversidades étnico-raciais apresentadas na turma por meio de práticas de letramentos que possam levar a uma educação reflexiva e decolonial no ensino de língua inglesa. As ideias de multimodalidade (Rojo, 2012) e translanguagem (CANAGARAJAH, 2013) também aparecem como aportes teóricos que ajudam a construir essa reflexão acerca de uma educação crítica e antirracista. Visando a uma proposta que possa trazer o aluno para o centro das discussões acerca de uma educação antirracista, a presente pesquisa procura abordar a pedagogia crítica freiriana (FREIRE, 2013) e a pesquisa-ação socialmente crítica (TRIPP, 2005), por meio de atividades que possam levar os discentes a construírem de forma crítica conhecimentos sobre as presenças e espaços que ocupam. Segundo hooks (2019), torna-se cada vez mais complicado para crianças não brancas se perceberem como parte de um mundo que associa branquitude a beleza, sucesso e concretizações. Com base nessas considerações, foram desenvolvidas atividades capazes de fazer com que crianças, que aparentemente procuravam recursos de embranquecimento para si próprias, pudessem ter acesso a referências afrocentradas e perceber beleza nesse exercício de resistência. Trazer um pouco de cores a um mundo que, ao evidenciar o branco, exclui todo o resto torna-se um exercício de esperança em um futuro menos desigual, menos colonial e com mais diversidade.

Palavras Chaves: educação crítica, educação antirracista, língua adicional

ABSTRACT: This experience report aims at discussing the teaching of a foreign language in the scenery of additional languages in the first cycle of basic education. In this perspective, we approach the racial-ethnic diversity presented in the classroom by fostering literacy practices which can lead to a reflexive and decolonial perspective in the teaching of English. The ideas of multimodality (Rojo, 2012) and translanguaging (CANAGARAJAH, 2013) are also suggested as theoretical contributions which help build this reflection about a critical and antiracist education. Aiming at a proposal that might bring the student to the center of discussions about an anti-racist education, the present research on Freire's critical pedagogy (FREIRE, 2013) and socially critical action-research (TRIPP, 2005), through activities that aim at leading students to critically construct knowledge about the presences and spaces they occupy. According to hooks (2019), it becomes increasingly difficult for non-white children to perceive themselves as part of a world that associates whiteness with beauty, success and achievements. Based on these considerations, activities were developed that enabled children, who were apparently looking for resources to whiten themselves, to have access to Afro-centered references and to perceive beauty in this exercise of resistance. Bringing a little color to a world that, by highlighting whiteness, excludes everything else becomes an exercise in hope for a less unequal, less colonial and more diverse future.

Keywords: critical education, antiracist education, additional language.

LÍNGUA DE GRINGO? COMO ISSO COMEÇOU POR AQUI?

*Na minha história a Rapunzel tem dread
Ela é negra e é Rastafari
Não precisa de um príncipe pra se salvar
Ela é empoderada e pode tudo conquistar
No seu cabelo dread tinha força e poder
Sua beleza africana não tinha o que dizer
Essa história eu inventei porque não vi princesa
assim
Só me mostraram uma, aí, isso não dá pra mim
Princesa Etiópia, esse nome eu batizei
País que desfruta tudo que eu pesquisei
Estou muito feliz de ver a história acontecer
Crie uma princesa que pareça com você
(MC Soffia, 2016)*

A escola no Brasil aparentemente sempre apresentou o ensino de línguas estrangeiras em seu currículo. A depender da época e de qual país determina as regras do comércio internacional, o idioma pode mudar. Nesse panorama, as escolas brasileiras já ofereceram francês, espanhol e, nas últimas décadas, têm oferecido a língua inglesa. Para esse estudo, pretende-se inicialmente fazer um breve recorte de como esse processo foi desenvolvido a partir da segunda metade do século XX. Haja vista que muitas metodologias estavam em curso nesse período, pouco se falava do caráter crítico no ensino de idiomas; as metodologias se baseavam em estruturas linguísticas, repetição e algumas vezes em tradução, mas nada que ajudasse a questionar o *status quo*. Ainda no século XX, mais especificamente na década de 60, foi promulgada a Lei nº 4024/61 que dava orientações para o ensino de língua estrangeira. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 desobrigava o ensino de língua estrangeira (LE) na escola básica em todo o ensino médio, deixando a

cargo dos Estados a opção pela sua inclusão nos currículos das últimas 4 séries do ensino fundamental, então com duração de 8 anos.

Em agosto de 1971 passou a vigor a Lei nº 5692/71 que estabelecia uma diminuição drástica na carga horária oferecida às línguas estrangeiras, além de privilegiar um ensino tecnicista e, portanto, menos crítico. Todo esse movimento de diminuição de carga horária nas escolas e menor oferta do ensino de línguas estrangeiras acontece concomitantemente com o fim da II Guerra mundial e com diversos movimentos sociais que exaltavam a música e as artes de países anglófonos, trazendo, assim, a língua inglesa para o centro do debate dessas políticas linguísticas ainda tão focadas nas estruturas da língua e não na criticidade que o ensino de línguas pode fomentar.

Esse panorama ensejou um aumento considerável do número de cursos livres pelo país, em geral, acompanhado de um perceptível descrédito em relação ao ensino de língua estrangeira nas escolas. Há também um aumento subjetivo no interesse de se aprender inglês em detrimentos de outras línguas modernas.

Somente em 1996, em uma nova versão da LDB, é que temos a reinserção do ensino de língua estrangeira nas escolas. Nesse momento, as línguas adicionais eram denominadas LEM (língua estrangeira moderna) e a lei previa que para o Ensino Fundamental, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, deveria haver o “ensino de pelo

menos uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996). No que se tratava o EM, a lei supracitada previa a inclusão de “uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, de caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996). A LDB não previa o ensino de línguas estrangeiras na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Até então, as línguas adicionais, seguindo as orientações da LDB de 1996, poderiam ser escolhidas pela comunidade escolar visando a necessidades locais. Entretanto, em 2016, por intermédio da Medida Provisória nº 746, que mais tarde seria convertida na Lei nº 13.415/17, passou a ser prevista a oferta de língua inglesa de forma obrigatória no ensino fundamental, a partir do sexto ano, e de ensino obrigatório nos currículos do ensino médio, não levando em consideração a diversidade linguística do país. Sobre a Lei nº 13.415/2017, Ferreira, relata:

No que se refere às PLE, apesar de, como apontamos na seção anterior, o texto oficial da LDB (BRASIL, 1996), assim como os das resoluções, pareceres e orientações que o sucederam, se pautar na diversidade linguística existente, especialmente no que se refere ao respeito às especificidades das comunidades locais, e assegurar a escolha das línguas a serem ensinadas, a Língua Inglesa passou a ter, de acordo com a nova redação da LDB, oferta obrigatória no EF e ensino obrigatório no EM. Com efeito, no parágrafo 5º do Artigo 26, passa a figurar a seguinte redação: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. No entanto, em seu texto inicial, a LDB, embora incluísse a possibilidade de estudo de mais de um idioma, instituía a obrigatoriedade de apenas

uma língua. Desse modo, as redes de ensino, em sua maioria, organizaram seus currículos com a proposta de oferecerem uma única LA nos anos finais do EF e, como não existe nenhuma determinação para que esse número aumente, nos parece difícil que as escolas que hoje oferecem um único idioma passem a ofertar duas línguas (FERRÊIRA, 2021, p.51-52).

Embora os documentos oficiais acima citados previssem a oferta de língua estrangeira apenas a partir do sexto ano de escolaridade dos estudantes, escolas particulares e de algumas redes municipais, como é o caso de Niterói, identificaram a necessidade de incluir essa disciplina mais cedo na vida da comunidade discente e, como consequência, os estudantes passariam a ter aulas de língua estrangeira já a partir no primeiro ano de escolaridade da educação básica.

Com alunos menores, a abordagem na sala de aula tende a ser diferente e, portanto, mais lúdica, menos preocupada com regras e formas. Na perspectiva desse relato, essas aulas podem ocorrer de forma reflexiva, trazendo conhecimentos não apenas da língua e suas formas, mas levantando questionamentos que tragam para o centro da aula temáticas como a diversidade que nos cerca, sem perder o foco no ensino de uma língua adicional.

As orientações previstas em alguns dos documentos oficiais anteriormente citados apontam para que o ensino de línguas adicionais seja direcionado na perspectiva de transformar modos de entender o mundo e construir novos significados, dialogando com a pedagogia crítica que irá nos ajudar a identificar uma forma mais

horizontalizada de construir esse relato de experiência. No estudo aqui proposto, a língua inglesa assume uma perspectiva menos mecânica e leva a questionar estruturas da sociedade ao mesmo tempo em que a língua é ensinada e aprendida. Alunos não são meramente aqueles que fornecem dados para a análise, mas eles ajudam a construir a pesquisa, que assume um caráter não-extrativista.

A partir das ideias da Pedagogia Crítica e Engajada (FREIRE, 1996, 2013; hooks, 2017, 2020), que coloca professores e estudantes como parceiros na construção do conhecimento, da concepção de translinguagem (CANAGARAJAH, 2013), que acredita que todo o repertório linguístico de uma pessoa deva ser usado na negociação e construção de significados, dos letramentos críticos (LUKE e FREEBODY, 1997; MONTE MÓR, 2015) e da multimodalidade (ROJO, 2012), esse relato de experiência pretende, através da pesquisa-ação, trazer práticas que possam transformar a sala de aula de língua inglesa em um lugar mais criativo, mais crítico e consequentemente, mais vivo.

QUEM FALA O QUE SOBRE O QUE PESQUISAMOS?

Mentes em busca de liberdade ensinam a transgredir e a transformar.
(hooks, 2020)

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2013, p. 49), nos ensina que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os

homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Partindo do pressuposto de que é junto que construímos nossos conhecimentos, tendo o mundo como grande mediador, as ações e reações das pessoas envolvidas no aprender e ensinar são sempre importantes sinais para o planejamento de nossas aulas. Percebemos que em uma turma de segundo ano do ensino fundamental I, com dezoito alunos, sendo dez meninas e oito meninos, havia alguns discursos que desvalorizavam os cabelos afrodescendentes, em especial o cabelo das meninas.

Sabendo que vivemos em um mundo de referências eurocêntricas que desvalorizam e desprezam a beleza que não é branca, resolvemos propor algumas atividades que tentassem desfazer alguns mitos e trazer ciência das diversas belezas que há na turma.

Em sua obra *Olhares negros: raça e representatividade*, a escritora estadunidense bell hooks (2019), fala sobre como a sociedade, em geral, procura reproduzir estereótipos negativos sobre o que está fora desse padrão hegemônico de branquitude, muitas vezes diminuindo e ridicularizando a imagem de pessoas negras. Ela diz que:

Desde que *Olhares negros* foi publicado pela primeira vez, há um corpus crescente de crítica cultural que explora e desconstrói a associação entre o auto-ódio internalizado pelas pessoas negras e o consumo constante de representações odiosas, em especial nos domínios da cultura popular. Apesar da existência desses trabalhos, que estimulam todos a se manterem criticamente vigilantes em relação às imagens das quais nos cercamos, as imagens que consumimos na mídia

de massa continuam a apresentar ao público global as mesmas velhas representações prejudiciais. Ironicamente, embora muitas pessoas negras tenham se tornado produtoras, diretoras e roteiristas, muito do que elas produzem segue os mesmos padrões da cultura dominante imperialista, supremacista branca, capitalista e patriarcal. (HOOKS, 2019, p. 20)

Toda essa enxurrada de informação acaba chegando às nossas mentes repletas de significados e informações que podem moldar a maneira de querer estar nesse mundo. Se uma pessoa adulta, muitas vezes, resiste em reconhecer-se negra, ou seja, fora desse padrão hegemônico, imagine como uma criança fica no meio dessa história? A criança negra muitas vezes não se reconhece nas bonecas das lojas de brinquedos, nos comerciais de produtos infantis, nas imagens dos livros didáticos; essas crianças têm grandes chances de não conseguirem se reconhecer negras e, mesmo que de forma inconsciente, acabam usando recursos para se representar de forma embranquecida.

Tendo esse recorte em mente, decidimos fazer a contação de história do livro “*Meu Crespo é de Rainha*”, de bell hooks (2018). Antes da leitura, perguntamos se os alunos já haviam ouvido falar sobre a escritora. Falamos sobre seu nome de batismo e a homenagem que fizera à sua bisavó materna. Prosseguimos fazendo perguntas para ter uma noção de como os alunos percebiam a escritora fisicamente. Ao final dessa breve introdução, começamos a leitura do livro.

Após a leitura, falamos individualmente do cabelo de cada um. Uma tabela

foi colocada no quadro e preenchemos uma coluna com nome, comprimento, textura e cor do cabelo de cada pessoa presente na aula daquele dia, sendo quinze pessoas: duas professoras e treze alunos (dez meninas e três meninos).

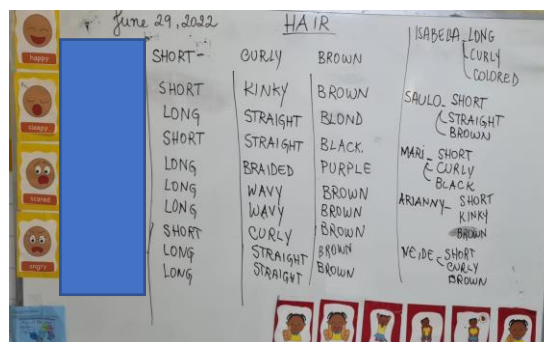


Imagem 1: Nomes de Alunos (ocultados pela tarja azul) e as Descrições que eles fizeram de seus cabelos. Da autora

A imagem 1 mostra a resposta de cada uma das pessoas sem interferência. A pergunta feita era: *What do you think your hair looks like?* Nenhum colega tinha permissão para opinar porque queríamos saber como cada um se percebia e não como o outro lhe percebia. Achamos válido salientar que, em uma sala de aula onde os alunos são predominantemente afrodescendentes, é importante que os exemplos dados e os referenciais mostrados sejam condizentes com a diversidade que se apresenta no nosso país e não com referenciais eurocêntricos.

Depois de usar o quadro, os alunos repetiram as palavras, sendo solicitado que cada um formasse sua frase na língua alvo: “*I have short brown hair*”. Todos falaram as frases e depois assistimos ao vídeo “*Meu Crespo é de Rainha*” no canal do YouTube: *Fafá conta histórias* (SCHERNER, 2019).

Na aula seguinte, trabalhamos no imaginário das crianças as palavras *princess, prince, queen, king, president*. Mostramos no *Google Images* diferentes imagens de diferentes lugares do mundo e solicitamos aos alunos que imaginassem um lugar e seu governante. Eles imaginariam quem seria essa pessoa e marcariam no *worksheet* como seria o cabelo desse governante e para finalizar a tarefa, desenhariam o governante.

COMO VOCÊ ACHA QUE É A VIDA DE UMA RAINHA OU UM REI? E O CABELO DELES? CIRCULE, DESENHE E PINTE AS OPÇÕES QUE VOCÊ IMAGINA.

LONG SHORT

STRAIGHT WAVY CURLY KINKY BRAIDED

BLOND BLACK BROWN RED

AGORA, DESENHE O QUE VOCÊ IMAGINOU.

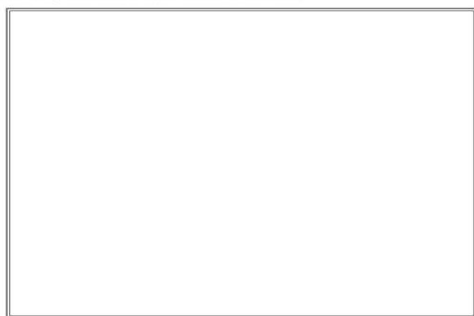


Figura 1: *Worksheet* realizado com os Alunos. Da autora

Nessa etapa, revisamos partes do corpo e houve um questionamento bastante válido dos estudantes que não se sentiram contemplados na sequência de atividades apresentadas. Falaram que os cabelos foram todos femininos e que o livro era sobre uma rainha. Concordamos com eles e, nesse sentido, decidimos com a turma trabalhar “*O Menino Nito*”, de Sônia Rosa (2011), em uma outra oportunidade. E a partir dessa fala, pensamos em um futuro trabalho abordando questões de gênero, o

que poderá se mostrar bastante interessante.

Na última aula da sequência, os alunos foram solicitados a fazer os desenhos de quem representaria seus países imaginários e, nesse momento, revisamos as cores para apresentar uma paleta de cores de pele mais decolonizada, para que essa ideia de cor de pele também fosse ressignificada.



Imagem 2: Tia me empresta a cor de pele? Paleta Decolonizada. Da autora

Com uma paleta de cores variada, os alunos tiveram a possibilidade de variar os tons de cor de pele e muitos conseguiram sair do lugar-comum. Alguns encostaram os lápis nos braços procurando tons que se aproximassem de suas cores. Uma pedagogia engajada é capaz de nos tirar desse lugar estático e nos movimentar em direção à transformação. Sobre a pedagogia engajada, hooks afirma:

A pedagogia engajada produz aprendizes, professores e estudantes autônomos, capazes de participar inteiramente de produção de ideias. Como professores, nosso papel é conduzir nossos estudantes na aventura do pensamento crítico. Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva. Ao escolher nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem. (hooks, 2020, pag. 81)

Observem que, em uma sequência de aulas que previa ensinar vocabulário sobre como descrever cabelos, ordem das palavras e algumas outras estruturas formais em língua inglesa, acabamos discutindo diversidade racial através de contação de história na língua nativa dos alunos. Todo o repertório linguístico dos estudantes foi acionado para que eles construíssem e negociassem significado a respeito do que estava sendo tratado na sequência de aulas. O conceito de translinguagem se aplica a esse contexto, afinal a translinguagem é multimodal e lança mão de diversos recursos na construção de conhecimento.

Canagarajah (2013, p. 118), sinaliza que “translinguagem adota uma orientação funcional para a comunicação e significado” portanto em translinguagem não há limites entre as línguas formais, tudo é repertório que os estudantes usam para criar significados e construir sentidos.

E A PESQUISA?

A existência humana é porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar (...) Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E por isso implica ação, transformação. (FREIRE; FAUNDEZ, 2012).

Parece ser bastante complicado saber como, quando e por quem a pesquisa-ação foi criada. David Tripp (2005, p. 443) relata que: “Assim sendo, é pouco provável que algum dia, venhamos a saber quando ou onde

teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la.” Tendo em vista essa melhoria nas práticas de sala de aula, a pesquisa-ação é um método no qual pesquisador(es) decide(m) e traça(m) estratégias juntamente com a comunidade que está sendo investigada. Uma das características desse tipo de pesquisa é ser cíclica e por isso está constantemente propondo revisões e reformulações nas práticas pesquisadas.

Tendo isso em mente, para esse relato, a pesquisa-ação foi a metodologia escolhida porque essa abordagem envolve todos os participantes na elaboração de possíveis respostas às questões que possam surgir ao longo do processo.

Segundo Thiollent, a pesquisa-ação pode ser definida como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativos. (THIOLLENT, 2009, p.16).

Ao desenvolver esse tipo de pesquisa no ambiente educacional, espera-se que o professor (ou professores) envolvidos assumam uma postura de se comprometerem com uma crítica social que busque mudanças para a sua prática. Nessa metodologia, todos os envolvidos na pesquisa devem ter consciência de que a sociedade, sendo injusta, precisa de transformações,

ou seja, a pesquisa-ação seria uma pesquisa co-construída que aplicaria propostas de atividades que teriam o objetivo de transformar uma realidade.

No caso desse relato de experiência, foi percebido que a turma não lidava de forma respeitosa com algumas colegas cujos cabelos fugiam do padrão hegemônico.

A pesquisa-ação, nesse caso, teve como objetivo gerar uma transformação na comunidade investigada, trazendo um olhar mais aberto à diversidade e também mais respeitoso aos colegas, além de investir de poder quem não se encontra nos padrões de beleza hegemônicos.

APRENDEMOS O QUE COM O QUE FOI FEITO?

Histórias encantam e seduzem devido a sua mágica multidimensionalidade.
(hooks, 2020)

Quando olhamos o processo que possibilitou a realização desse relato de experiência, notamos que a maioria dos estudantes ao ser questionado sobre a aparência de bell hooks atribuiu à escritora características do padrão de beleza hegemônico. Nove entre os alunos presentes a imaginaram branca, oito a imaginaram de cabelos lisos, três de cabelos ondulados e dois a imaginaram de cabelos crespos e curtos.

Em relação à atividade de circular sobre as opções que eles imaginariam os governantes de seus países, dez dos treze alunos imaginaram que esse governante

seria uma mulher de cabelo longo, três imaginaram homens de cabelos curtos e lisos de cores variadas. Dentre as dez meninas, as opções de cabelo transitaram entre o liso e ondulado, apenas uma das alunas escolheu o cabelo crespo. Todas escolheram cabelos longos, nove escolheram a cor castanha e apenas uma escolheu uma mulher loira.

Mesmo depois da leitura do livro e de mostrar fotos da escritora e de príncipes e princesas africanas, notamos uma certa resistência por parte das crianças em lidar com cabelo crespo. O trabalho em direção à desconstrução da beleza que elege a branquitude como padrão configura-se insurgente, podendo finalmente começar a ser desconstruído no contexto escolar.

A paleta de cores de pele foi uma grande motivação para que outras tonalidades fossem contempladas, ainda que timidamente, nos desenhos produzidos pelos alunos, dando alguma visibilidade aos diversos tons de pele. Há esperança.

Chegamos ao final desse relato de experiência com a sensação de que ainda há muito a ser feito, porém convencidos de que as aulas de língua estrangeira podem e devem ser muito mais que repetição de frases fora de contexto ou explanações de regras gramaticais dessa língua. As aulas de língua estrangeira devem questionar o cotidiano escolar e ter espaço para conversar com temáticas interessantes e críticas.

A estratégia da contação de histórias para a faixa etária pesquisada mostrou-se riquíssima porque sabemos que histórias são contadas o tempo todo, com narrativas capazes de moldar formas de existir e pensar. A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie fala que:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p.14)

Lee Anne Bell *et al.* (2008), em sua obra *The Storytelling Project Curriculum: Learning About Race and Racism through Storytelling and the Arts*, indicam um caminho para a educação crítica e emancipatória por meio da contação de histórias em sala de aula. Elas sugerem que comecemos de forma sutil para depois chegarmos às histórias que façam os estudantes pensarem fora da caixa. Ao contar essas histórias, temos a chance de criar novas impressões para que grupos social e culturalmente marginalizados se sintam representados e com suas autoestimas elevadas. As histórias que contamos em sala podem ser um caminho para que alguma mudança comece a acontecer, histórias com referenciais diferentes dos já cristalizados em nossa cultura. Histórias podem ser o começo da decolonização que a pedagogia emancipatória propõe.

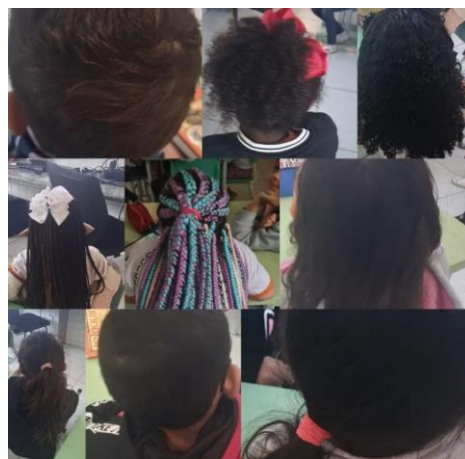


Figura 2. A Beleza da Diversidade. Da autora

Trata-se de um exercício no sentido de desviarmos e ampliarmos o olhar e percebemos a importância de decolonizar seres e saberes para as gerações futuras, para as gerações *em devir*, para se construir um futuro menos colonial, menos eurocentrado e menos desigual. Um futuro que respeite a diversidade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O Perigo de Uma Única História**. (Trad. J. Romeu). Rio de Janeiro. Companhia das Letras, 2019.

BELL, L. A.; ROBERTS, R. A.; IRANI, K.; MURPHY, B. **The Storytelling Project Curriculum: Learning About Race and Racism through Storytelling and the Arts**. Barnard College, 2008. Disponível em: http://www.columbia.edu/itc/barnard/education/stp/stp_curriculum.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024**, de 27 de Dezembro de 1961. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=33903YU5keVRVT7a7>>. Acesso em: 05 maio 2022

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5692** de 12 de Agosto de 1971. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU5oMjRVT190>>. Acesso em: 15 jun. 2022

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394** de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. MEC. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 maio 2022.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice Global**: Englishes and Cosmopolitan Relations. Routledge, 2013.

FERREIRA, C. S. Da Língua Estrangeira Moderna à Língua Inglesa: reflexões sobre as mudanças no ensino de línguas no país. In: GUIRRA, E.; KELECOM, K. J.; MORAES, L. P.; MONTEIRO, L. P. S. [Orgs.]. **O francês como espaço plural**: perspectivas de atuação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. (Trad. Marcelo Brandão). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017

HOOKS, B. **Meu crespo é de rainha**. Boitató. 2018.

HOOKS, B. **Olhares negros: raça e representação**. (Trad. S. Borges). Editora Elefante, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. (Trad. B. Libanio). Editora Elefante, 2020.

LUKE, A. & FREEBODY, P. **The Social Practices of Reading, Constructing Critical Literacies**. St Leonards, Australia: Allen & Unwin, 1997

MC SOFFIA, **Minha Rapunzel tem dread**. Gravadora Independente, 2016. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mc-soffia/minha-rapunzel-de-dread/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares in CH Rocha e RF Maciel (Orgs) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre Discursos e Práticas. 2ª Edição, Edição Expandida, Campinas: Ed Pontes, pp 31-50.

ROJO, Roxane Helena R, **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, S. **O Menino Nito**. Pallas, 2011.

SCHERNER, F. **Meu crespo é de rainha, poema de bell hooks por Samara Rosa, Fafá Conta**. Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DO_FN-mEn84>. Acesso em: 08 de jun. 2022.

VIÉGAS, V. da F. C.

TRIPP, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, 31(3), 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em 28 de jun.2022

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOBRE A AUTORA:

Vanessa da Fonte Cabral Viégas é mestranda em Estudos Linguísticos (UERJ - FFP). Professora de Língua Inglesa, nos ensinos fundamental e médio na Rede Pública (FME- Niterói- Município de Itaboraí.). É membra do grupo de pesquisa Profjus (Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Linguagens e Justiça Social) do CNPq (PPLIN / UERJ-FFP). Sua pesquisa está centrada em relações étnico-raciais e decoloniais no ensino de línguas adicionais. Link para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0741348299849598>. E-mail: nessacabral@gmail.com