



# “EU SOU A TEACHER”: A IDENTIDADE RACIAL DO/A PROFESSOR/A BRANCO/A DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

---

“I AM THE TEACHER”: THE RACIAL IDENTITY OF  
THE WHITE ENGLISH TEACHER IN BRAZIL

Maria Carolina Almeida de Azevedo<sup>1</sup>  
*Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro*

Luiz Fernandes de Oliveira<sup>2</sup>  
*Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*

**Resumo:** O presente artigo objetiva trazer reflexões sobre a identidade racial de professores/as brancos/as de inglês na educação brasileira. Diante do encontro entre os conceitos de identidade (Silva, 2000), raça e racismo, branquitude e identidade racial branca (Diangelo, 2018; Schucman, 2014), discorreremos sobre como estes estarão presentes na representação da língua inglesa para o imaginário social, no ensino do idioma, e de que forma a identidade racial deste/a professor/a branco/a tecerá relações com o processo de ensino e aprendizagem de alunos/as negros/as e brancos/as. Por meio de uma análise explicativa, o artigo deseja colaborar com meios de reformulação de uma educação outra e contribuir com as pesquisas no campo dos estudos raciais no ensino de línguas.

Palavras-chave: Ensino de Inglês; Branquitude; Relações Étnico-raciais; Antirracismo; Identidade Racial Branca.

**Abstract:** This paper aims to reflect on the racial identity of the white English teachers in Brazilian education. In view of the encounter between the concepts of identity (Silva, 2000), race and racism, whiteness and white racial identity (Diangelo, 2018; Schucman, 2014), I will discuss how these concepts are present in the representation of the English language in the social imaginary, in the teaching of the

---

<sup>1</sup> E-mail: almeida.azevedo\_carolina@hotmail.com.

<sup>2</sup> E-mail: axeluiz@gmail.com.

language and how the racial identity of this white teacher will weave relations with the teaching and learning process of black and white students. Based on an explanatory analysis, the article wishes to collaborate with means of reformulating a different education and to contribute to researches in the field of racial studies in language teaching.

Keywords: English teaching; Whiteness; Ethnic-Racial Relations; Anti-racism; White Racial Identity.

## INTRODUÇÃO

“Eu sou a *teacher* e você é a neguinha do cabelo entochado de creme, estudante de escola pública e moradora de um apartamentinho de fundos”. Início o texto com este relato que, em 2005, rendeu à Karen (nome fictício), uma mulher branca, professora de inglês e moradora de um conjunto habitacional localizado em um bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro, um processo por injúria racial pelas ofensas racistas proferidas em uma rede social à Deusa (nome fictício), uma adolescente negra, vizinha e amiga do namorado de Karen. O processo, que teve como conciliador um juiz negro, findou sentenciando Karen a pagar uma cesta básica por seis meses a uma instituição de caridade. Deusa descreve que, durante a divulgação das ofensas pela internet, Karen mesclava xingamentos em português com palavras em inglês e ressaltava insistentemente que era “a *teacher*”, como um *status* social.

Neste discurso é possível identificar inúmeras questões (o racismo, a hierarquia social, a agressão), mas fiquemos com o olhar sobre como a palavra “*teacher*”, o papel de professora de inglês, foi empregada com a finalidade de marcar um espaço de poder e de se posicionar de maneira hierárquica dentro de um discurso racializado. Afinal, não bastou ser “a *teacher*”, ela também precisou, como demarcação de seu oposto, localizar racial e socialmente o lugar que, segundo a agressora, caberia à outra componente deste discurso – uma menina negra, estudante de escola pública e periférica.

Assim como temos docentes brancos como Karen, encontramos docentes negras/os de língua inglesa como Maiana Lima, mestra em Tradução (UFBA) e

professora de inglês no Instituto Steve Biko, em Salvador. Em uma live pelo Instagram, Maiana diz:

Primeiro que a gente não é vista no lugar da língua inglesa. A gente não é vista como professora de língua inglesa, tradutora, como intérprete. Esse lugar não é pra [sic] gente... nunca. Olha, não teve uma vez, uma vez sequer, que eu fui reconhecida como professora de Língua Inglesa. Mesmo se já está lá o nome, mesmo se já tá [sic] lá anunciado que sou eu... não. Eu era professora de tudo: de Artes, de História, de Cultura Africana. Eu era professora de várias coisas, a gente já sabe dos estereótipos, né? Mas nunca de Língua Inglesa. E todas as vezes que eu falava: “Eu sou a professora de Língua Inglesa”, internet da IG, carregando (faz menção ao tempo de internet discada, quando se demorava muito para se conectar à rede). Eu trabalhei na extensão, trabalhei num projeto do Inglês sem fronteiras, que era um curso chamado PROFICI. E aí, no meu primeiro dia de aula, eu cheguei com todo aquele estereótipo do professor, todo: eu tava com o data show, com mochila... sabe aquele professor que carrega a casa? Eu cheguei com a cara do professor. A recepcionista fez assim: “Olha, os alunos só entram quando o professor entrar”. Eu disse: “Ok”, fiquei esperando. Aí daqui a pouco vem minha colega de trabalho: “Maiana, que bom saber que você está aqui...”. Aí a recepcionista fez assim: “Você é professora?” [...]. Eu vivi quatro anos na extensão entre enganos e catarses. Enganos das pessoas que, quando entravam, tinham aquele estranhamento; e catarse desse aluno preto que olhava e dizia: “Rapaz, agora é que eu vou aprender! Porque finalmente eu tô vendo uma pessoa preta lá, então eu vou aprender!” (Lima, 2021, *on-line*).

Ao observarmos as duas situações expostas acima, de Karen e Maiana, questionamos: como duas pessoas, que são formadas na mesma especialidade – docência em língua inglesa –, assumem posturas diferentes em sua identidade docente diante da leitura feita pela sociedade? O que leva Karen a utilizar esse papel como um título de nobreza, e faz com que Maiana tenha que provar que está apta para a função, mesmo sendo uma profissional qualificada? Por que ser “a *teacher*” para Karen oferece um lugar de privilégio e segurança, enquanto para Maiana apresenta-se como um espaço, assim descrito por ela, de “enganos e catarses”?

Essas são algumas das perguntas a serem respondidas ao longo deste artigo, que tem como foco a identidade racial do professor branco de língua inglesa. A ideia inicial surgiu das observações extraídas da experiência de um dos autores – Carolina Azevedo –, que atua há doze anos como docente de Língua Inglesa no ensino público municipal no Rio de Janeiro. Este texto também compõe sua dissertação de mestrado (Azevedo, 2022), na qual a autora analisa, em um dos capítulos, as identidades raciais de professores de inglês negros e brancos.

Aqui serão abordados questionamentos acerca do desenvolvimento do ensino de Língua Inglesa, de como este é permeado pelo racismo e ideais de supremacia racial branca no território brasileiro; como o professor de Inglês branco articula sua identidade na relação com as ferramentas (língua, material didático, formação) e sujeitos presentes neste processo (outros docentes de Inglês e alunos); bem como quais intersecções surgem ao longo desta vivência.

A identidade racial branca posta em discussão aqui será pesquisada sob olhares dos estudos das relações étnico-raciais e da teoria racial crítica (Ferreira, 2014), que balizam uma abordagem interdisciplinar ao contextualizar com teóricos da Psicologia (Akbar, 2004; Nobles, 2015; Schucman, 2014), Filosofia (Cardoso, 2014), Educação e Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2002); assim como investigações empíricas.

A metodologia explicativa será o formato escolhido para conduzir este estudo, pois

[...] tem como objetivo principal a compreensão ou explicação, por meio de análises que utilizam correlações para estudar relações entre dimensões ou características de indivíduos, grupos, situações ou eventos (Garces *apud* Cesário, 2020, p. 9).

Por fim, este artigo deseja colaborar com a reformulação do processo de ensino e aprendizagem de Inglês e com outras possibilidades de atuação do

docente branco em prol de uma postura antirracista e de relações descolonizadas no ensino do idioma.

## 1 SOBRE IDENTIDADE RACIAL, RAÇA E RACISMO

Para Silva (2000, p. 74), identidade é aquilo que se é. A identidade é constituída por uma série de símbolos (“eu sou negra”, “eu sou brasileira”) que permitem a identificação do sujeito como tal, e sua existência só se perfaz diante da diferença (“ela não é marroquina”, “ela não é homem”), pois na presença da homogeneidade identitária, não é necessária à sua afirmação. Segundo o autor, a identidade só existe na presença das diferenças e, para que elas existam, é preciso que sejam nomeadas. Se há um nome, um significado constituinte de um signo linguístico, isso faz da identidade e da diferença produtos da linguagem. Desse modo, pode-se dizer que tanto a identidade quanto a diferença são produzidas através do discurso, da relação dos símbolos e pelas diferenças estabelecidas entre eles na sociedade. As identidades, então, são produtos das relações sociais e culturais conduzidas por práticas discursivas e simbólicas. Silva (2000, p. 81) diz ainda que

a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (Silva, 2000, p. 81)

Localizando-nos, então, no ventre da sociedade capitalista, sistema socioeconômico nascido e sustentado pela hierarquia racial e social, temos aqui o cenário das disputas pela nomeação e significação de identidades e diferenças. Nomear torna-se um ato linguístico e político e traz em si diversos indicadores, dentre eles: quem nomeia, quem é nomeado, quem atribui valor e quem é subordinado ao ato.

Identidade e diferença são, portanto, campos de disputa política. Os discursos acerca de sua concepção estarão repletos de valores que revelarão em que lado o sujeito desta sociedade ocidental, marcado pelas diferenças e hierarquização dela, está. Para Fairclough<sup>3</sup> (2013, p. 531),

[...] é uma era em que a produção e reprodução da ordem social dependem cada vez mais de práticas e processos de uma ampla natureza cultural. Parte deste desenvolvimento é um papel reforçado pela linguagem no exercício do poder: é principalmente no discurso que se consegue o consentimento, as ideologias são transmitidas, e as práticas, significados, valores e identidades são ensinadas e aprendidas. (Fairclough, 2013, p. 531)

E, em consonância, Silva (2000, p. 81) complementa ao dizer que

na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. (Silva, 2000, p. 81)

Diante das diferenciações hierarquizadas sobre as ideias advindas da dualidade moderna e ocidental, marcadas discursivamente, por exemplo, entre luz/escuridão, bom/mau, feio/bonito, são tecidas as identidades raciais do negro e do branco.

A identidade racial constitui-se como produto da hierarquia entre raças, sendo demarcada pelo Ocidente como polo superior. Ela utiliza os traços fenotípicos como um dos demarcadores da semelhança e da diferença. Essas

---

<sup>3</sup> Traduzido a partir do texto original: “It is an age in which the production and reproduction of the social order depend increasingly upon practices and processes of a broadly cultural nature. Part of this development is an enhanced role for language in the exercise of power: it is mainly in discourse that consent is achieved, ideologies are transmitted, and practices, meanings, values and identities are taught and learnt”.

características servirão de parâmetro para determinar qual identidade racial será beneficiada em todos os aspectos, inclusive social, por sua proximidade com os ícones da sociedade eurocêntrica e branco centrada.

No artigo intitulado “Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas” (Ferreira, 2014), a doutora Aparecida de Jesus Ferreira analisa os sentidos atribuídos às identidades raciais negras e brancas de professores/as de idiomas. A autora traz palavras como “negra/o”, “parda/o”, “mulato/a”, “pele mais escura” e “moreninha/o” e solicita que os participantes negros se identifiquem racialmente, fazendo o mesmo pedido aos participantes brancos diante das palavras “branco/a”, “loiro/a”, “branquinho/a” e “pele mais clara”. Com o resultado, observou-se como as palavras de identificação escolhidas para os participantes negros foram descritas como negativas, enquanto as palavras utilizadas neste grupo racial foram vistas como positivas pelos participantes brancos.

Ao longo da pesquisa, a autora observa como a identidade racial branca é vista como superior e privilegiada tanto pelos sujeitos identificados como brancos quanto pelos negros; e quem possui traços fenotípicos brancos reconhece as vantagens que beneficiam esse grupo racial nas relações sociais.

Explicita também que um dos aspectos observados foi o da ascendência europeia/branca como fator positivado pelos participantes brancos.

Outro aspecto que achei importante foi olhar a ascendência [...]. Dessa forma, entender como a ascendência era vista nas narrativas autobiográficas e quantas vezes palavras que a lembrassem apareciam. A ascendência europeia, que é uma característica da região onde as narrativas autobiográficas foram geradas, é vista de uma forma que, na sua maioria das vezes, favorece a identidade racial branca e desfavorece a identidade racial negra (Ferreira, 2014, p. 254).

De acordo com os resultados trazidos por Ferreira (2014), podemos observar a raça como um dos dispositivos de domínio colonial ao produzir símbolos e significados, sujeitos prestigiados e outros negligenciados. Pelas teorias racialistas, que buscaram a confirmação de suas ideias de inferioridade da raça negra pelas ciências biológicas sem sucesso, os povos são divididos por meio de suas características fenotípicas, culturais e morais (Moore, 2012; Santos, 2002), o que determina o lugar de cada sujeito, preestabelecido pela raça à qual pertence, na sociedade.

O racismo é construído socialmente e se posiciona como uma ideologia em que os símbolos pertencentes à raça negra são vistos como inferiores e, por isso, passíveis de subordinação ao sistema moderno capitalista, promovendo uma hierarquia racial entre brancos e não-brancos. Tais ideais impediram, inclusive, que o negro estabelecesse relações saudáveis com o outro e consigo, a ponto de produzir nele psicopatias próprias do racismo – como o transtorno do ego alienado, o transtorno de si, transtorno orgânico e o transtorno autodestrutivo (Akbar, 2004, p. 165) – que o atingem diretamente na relação com a sua identidade.

O conceito de supremacia racial branca exerce uma força de opressão sobre a população negra, pois ela constrói barreiras (sociais, econômicas, afetivas, políticas, etc.), impedindo o seu desenvolvimento pelo fluxo natural da vida. Em prol do desenvolvimento moderno – e branco –, o negro tem sido subjugado, assim como as outras demais culturas não-brancas. Este “outro”, criado pelo Ocidente, é visto como ameaça à sua prosperidade e expansão, e, por isso, passível de eliminação.

Enquanto o sujeito negro é visto no lugar da subalternidade, o sujeito branco apenas é. A supremacia racial branca, legalmente amparada e tendo sua existência permitida pela sua normatização, produz no branco os ideais da branquitude e afirma a identidade branca como não marcada na sociedade



moderna, uma vez que ela é vista como naturalizada e padrão, inclusive nos lugares sociais que ocupa. O sujeito branco então é posto no altar da normalidade, do humano, da inteligência e do progresso, e essas construções causam impactos sociais sobre os quais nos debruçamos até hoje para resolver.

## 2 SOBRE VALORES COLONIAIS, LÍNGUA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

No campo da educação, os discursos da superioridade racial branca estarão presentes em todos os espaços: no material didático, na relação professor-aluno, na relação entre a comunidade escolar, na escolha do conteúdo, na formação dos profissionais e até na provisão de recursos para as escolas. Afinal, as unidades de ensino localizadas em áreas empobrecidas – como as favelas – não recebem a mesma atenção do poder público diante das escolas localizadas em bairros de classe social mais alta, onde os moradores são majoritariamente brancos.

Os docentes, mediadores do conhecimento nos espaços de educação formal, trazem consigo a sua identidade racial e suas perspectivas construídas ao longo de suas vidas. E, diante de um corpo docente composto em grande parte por professores brancos na área de língua inglesa (Observatório para o ensino da língua inglesa, 2021, *on-line*), a supremacia racial branca não passará despercebida. Vejamos, no trecho abaixo, como o projeto colonial se apresenta no campo das línguas estrangeiras.

Dois componentes centrais da formação colonial europeia da modernidade foram a construção e a naturalização do conceito de raça, juntamente com a construção e naturalização de línguas como objetos delimitados e separados associados a determinados grupos raciais. A construção da raça foi um elemento integrante do projeto europeu nacional e colonial que produziu de forma discursiva a raça. Outros em oposição ao superior sujeito burguês europeu (Stoler 1995). Este posicionamento do europeu como superior ao não-europeu fazia parte de um processo mais amplo de governança

nacional-estatal/colonial (FLORES 2013), uma forma da racialização governamental que impôs a autoridade epistemológica e institucional europeia às populações colonizadas do mundo inteiro como justificativa para o colonialismo (HESSE, 2007). Junto com a produção de raça, Estado-nação/governabilidade colonial impôs ideologias de línguas separadas e limitadas sobre populações colonizadas (MAKONI & PENNYCOOK, 2007). Como com a raça, a criação de hierarquias linguísticas posicionou as línguas europeias como superiores às línguas não europeias (VERONELLI, 2015) (Rosa; Flores, 2017, p. 3, tradução nossa)<sup>4</sup>.

O trecho acima explicita um dos motivos de termos hoje o ensino de Língua Inglesa como obrigatoriedade curricular: a hierarquia linguística advinda do processo de colonização. A língua constrói e divulga os valores e a identidade da camada racial dominante através dos idiomas do domínio colonial. Impor uma língua como a “mais significativa” ou “a mais utilizada” implica diversos desdobramentos de extermínio epistêmico, físico e identitário. Implica afastar determinados aprendizes de si pela imposição do aprendizado deste idioma, e buscar aproximar-se da identificação de um perfil do colonizador pelos processos de assimilação e alienação (Asante, 2017; Nobles, 2015; Wa Thiong’o, 2021). Também versa sobre monopolizar a veiculação de conhecimento, principalmente científico, nesses idiomas, além de acionar o linguicídio (Nascimento, 2019, p. 14) ao apagar as demais línguas existentes, como ocorreu no Brasil com as mais de 300 línguas indígenas exterminadas em nosso território.

---

<sup>4</sup> Traduzido a partir do texto original: “Two central components of the European colonial formation of modernity were the construction and naturalization of the concept of race along with the construction and naturalization of languages as bounded and separate objects associated with particular racial groups. The construction of race was an integral element of the European national and colonial project that discursively produced racial Others in opposition to the superior European bourgeois subject (Stoler 1995). This positioning of Europeaness as superior to non-Europeaness was part of a broader process of national-state/colonial governmentality (Flores 2013), a form of governmental racialization that imposed European epistemological and institutional authority on colonized populations worldwide as a justification for European colonialism (Hesse 2007). In conjunction with the production of race, nation-state/ colonial governmentality imposed ideologies of separate and bounded languages on colonized populations (Makoni & Pennycook 2007). As with race, the creation of language hierarchies positioned European languages as superior to non-European languages (Veronelli 2015)”.

Desse modo, atuando ainda sob o prisma da modernidade, o ensino de inglês no território brasileiro performa não apenas pela língua, mas se consolida também com a sua condução pelos seus símbolos e subjetividades trazidos pela colonização. Com isso, trabalham a favor da manutenção da existência da superioridade branca e visibilidade da subordinação do “outro” produzidas nesse encontro. Searle (1983 *apud* Penycook, 2002, p. 6, tradução nossa)<sup>5</sup> complementa tais ideias com o trecho a seguir.

Sejamos claros que a língua inglesa tem sido uma força monumental e instituição da opressão e da exploração selvagem ao longo de 400 anos de história imperialista. Ela atacou o negro com suas imagens racistas e mensagem imperialista, ela espancava o trabalhador que labutava ainda que suas palavras expressassem os parâmetros de sua miséria e a sujeição de povos inteiros em todos os continentes do mundo. Foi feito para desprezar os idiomas que procurava substituir, e disse aos povos colonizados que o mimetismo de sua primazia entre idiomas era um símbolo necessário de sua mobilidade social, bem como de sua humilhação e sujeição contínuas. Assim, quando falamos de “domínio” da linguagem padrão, devemos estar conscientes da terrível ironia da palavra, que o próprio idioma inglês era o idioma do domínio, o portador de sua arrogância e brutalidade. (Searle, 1983 *apud* Penycook, 2002, p. 6)

A violência, a brutalidade, a arrogância, a humilhação e as muitas promessas diante do “domínio” são características muito presentes nas descrições de autores como Ngũgĩ wa Thiong’o (2021) e bell hooks (2017) quando abordam o processo de ensino e aprendizagem de línguas coloniais. Nesse

---

<sup>5</sup> Traduzido do texto original: “Let us be clear that the English language has been a monumental force and institution of oppression and rabid exploitation throughout 400 years of imperialist history. It attacked the black person with its racist images and imperialist message, it battered the worker who toiled as its words expressed the parameters of his misery and the subjection of entire peoples in all the continents of the world. It was made to scorn the languages it sought to replace, and told the colonised peoples that mimicry of its primacy among languages was a necessary badge of their social mobility as well as their continued humiliation and subjection. Thus, when we talk of ‘mastery’ of the Standard language, we must be conscious of the terrible irony of the word, that the English language itself was the language of the master, the carrier of his arrogance and brutality”.

processo está embutido um conjunto de valores coloniais e imperialistas, atribuídos a eles pelos próprios no jogo da identidade e diferença, como a humanidade, a diplomacia, a educação e o sucesso; princípios que, até os dias de hoje, são disseminados pela mídia, pelos sistemas de educação, pela sociedade e, principalmente, pelos professores de Inglês durante o processo de ensino do idioma.

Conseqüentemente, o que vemos ainda hoje no chão da escola em território nacional, mesmo após a promulgação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, é a esquivia para se trabalhar as questões étnico-raciais. Sobretudo porque abordar essas premissas envolve pôr em xeque todo o universalismo pregado pelo Ocidente no ensino de Inglês, o que leva docentes, gestores e a comunidade escolar, muitas vezes, a repelirem ou questionarem a adequação legislativa.

E, se há uma evitação, significa que o outro lado foi tocado de alguma forma, pois só evitamos o que, de alguma maneira, nos afeta. Será a realidade de se ver como racista e, com isso, ter que lidar com um conteúdo que não é só externo, mas, principalmente, interno? Por que é confortável para determinados docentes manter o ensino do Inglês pelo olhar eurocentrado, visto que este põe os “outros” à margem da aprendizagem, do protagonismo e da identificação? De que maneira aprender sobre o sujeito da diferença (construído pelos valores coloniais) e transmitir o que foi aprendido sobre ele, principalmente ao lidar com versões históricas que contradigam o que foi ensinado anteriormente, impacta em suas crenças pessoais e na relação com a sua identidade?

### 3 O/A PROFESSOR/A BRANCO/A DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Em fevereiro de 2022, o autor queniano Ngũgĩ wa Thiong’o discursou em um evento nomeado *Descolonização do processo cognitivo*, trazendo apontamentos

importantes sobre o papel político do imaginário em nossa construção. Ele relatou como foi salvador poder se imaginar fora das grades, convivendo com sua família, em sua residência, enquanto esteve preso no Kenya por ter escrito uma obra em Gykuyu (idioma de sua etnia no Kenya). “A imaginação me fez sobreviver”, disse ele e completou: “Ela nos leva a ter sistemas políticos, econômicos, educacionais” (Thiong’o, 2022, *On-line*).

Nessa palestra, Thiong’o nos convoca a refletir sobre a necessidade de criticar a criação do imaginário, do percurso feito na construção de conceitos e ideias, partindo do imaginário até se tornarem concretas. Leva-nos a pensar inclusive que, para que esse imaginário seja alimentado, é necessário o exercício da experiência como produtora da energia geradora da imaginação. O que eu consumo que me leva a imaginar dessa maneira? O que eu vivencio que me leva a pensar em tais possibilidades? E, trazendo para o foco deste artigo, o ensino da Língua Inglesa: de quais fontes temos nos alimentado – e oferecido desse alimento aos estudantes – para que se construam possibilidades de concretude em suas vidas a partir do ensino de Inglês? Essas realidades contemplam o imaginário dos alunos ou estariam desconectadas de suas reais possibilidades de materialização?

Os dados a seguir, pesquisados pelo Observatório da Língua Inglesa (2021), revelam a distribuição dos professores de Inglês por cor ou raça no Brasil.

Quadro 1.

<i>Quantitativo de Docentes de Língua Inglesa no Brasil por Cor ou Raça</i>						
<i>Cor/ Raça</i>	<i>Brancos</i>	<i>Pretos</i>	<i>Pardos</i>	<i>Indígenas</i>	<i>Amarelos</i>	<i>Não declarados</i>
<i>Quantidade /Porcentagem</i>	66.901 (38,89%)	6.906 (4,01%)	47.619 (27,68%)	1.393 (0,81%)	1.316 (0,76%)	47.895 (27,84%)

Fonte: Observatório da Língua Inglesa (2021, *on-line*).

Vejam os que o maior percentual de professores de Inglês é composto por pessoas brancas (38,9%). Interpretando estes dados e levando em conta que a população brasileira é composta, aproximadamente, por 56,10% de pessoas negras (pretas e pardas), pode-se dizer que:

- As políticas de ações afirmativas serão necessárias por muito tempo para lutar a favor da entrada e permanência da população negra na docência em Língua Inglesa;
- A autodeclaração ainda é um assunto que precisa ser debatido entre estes docentes, visto o grande percentual de não declarados (27,84%);
- Com uma maioria branca à frente do ensino de Inglês, algumas características intrínsecas da identidade racial branca permearão também o ensino do idioma no território nacional, visto que não apenas a origem desta língua vem de uma cultura majoritariamente branca, mas também os sujeitos formadores.

A presença massiva da identidade racial branca no ensino público do idioma materializa a execução de um projeto colonial de dominação intelectual no território nacional, quando se privilegia a educação pelo viés brancocentrado e nega a necessidade de adequar e desenvolver uma educação que tenha no centro os sujeitos e principais beneficiários deste serviço: a população negra brasileira. E, para isso, ela conta com algumas ferramentas que discutiremos a seguir.

Podemos elencar, a princípio, a branquitude. Para Cardoso, ela

[...] permanece significando poder. A identidade racial branca é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e materiais palpáveis que colaboram para reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e o do racismo. [...]. Em outras palavras, a identidade racial branca não se considera uma identidade racial marcada. Em nossa sociedade prepondera o pensamento de que o branco não possui raça ou etnia. O branco não se encaixaria nos grupos, muitas vezes, denominados como minoria racial, étnica ou nacional (CARDOSO, 2008, p. 173-198). A branquitude procura se

resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade; ao agir assim, ser branco passa a ser considerado como padrão normativo e único de ser humano. Considerar o branco como único grupo sinônimo do ser humano, ou ser humano “ideal”, é indubitavelmente uma das características marcantes da branquitude em nossa sociedade e em outras (Cardoso, 2011, p. 81-82).

Além disso,

[...] como outras categorias socialmente dominantes, como o falante nativa/o, o status de classe média e a heterossexualidade, a branquitude constitui uma norma social invisível, enquanto exerce o poder coercitivo tanto de assimilação quanto de alienação (Kubota; Lin, 2009, p. 25, tradução nossa)<sup>6</sup>.

O poder, a ideia de um sujeito branco como alguém livre de ser racializado, que está acima dos outros que compõem a sociedade, são benefícios colhidos pelos brancos através da ideologia da branquitude. Com isso, pretendo que aqui, “ao invés do típico foco sobre como o racismo maltrata pessoas de cor, examinemos a branquitude pela via de como o racismo eleva pessoas brancas” (Diangelo, 2018, p. 25)<sup>7</sup>.

A branquitude permite que a visão branca sobre o mundo seja promovida no ensino do Inglês pelos olhos coloniais. Por essas vias, ela constrói e veicula a gnose africana (Mudimbe, 2019, p. 09) e a gnose ocidental, que seriam o controle sobre a construção, posse e veiculação das definições sobre o Ocidente por meio das mãos dos ocidentais. Aos olhos da gnose ocidental sobre o ensino de Inglês no Brasil (Azevedo, 2022, p. 40), o que prevalece é a visão da Europa e dos países de população branca, falantes de língua inglesa, marcada pelos feitos coloniais e vantagens da colonização alcançados por esses países e estipulados como padrão de qualidade de vida.

---

<sup>6</sup> Traduzido do texto original: “Like other socially dominant categories such as native speakerness, middle-class status, and heterosexuality, Whiteness constitutes an invisible taken-for-granted social norm, while exercising coercive power of both assimilation and alienation”.

<sup>7</sup> Traduzido do texto original: “instead of the typical focus on how racism hurts people of color, to examine whiteness is to focus on how racism elevates white people”.

A eurofilia, descrita por Nobles (2015, p. 05) como “um sentimento positivo e injustificado de amor, gosto e afeição pelas coisas europeias”, atua como constituinte da gnose ocidental no ensino da Língua Inglesa. Esta gnose, amparada pela colonialidade do poder e do saber, que imputam a superioridade da cultura brancocentrada e a emergência da expansão geopolítica deste conhecimento a fim da manutenção do poder, é veiculada mediante a fala de docentes nas formações ou nos materiais didáticos, conquistas alcançadas pela modernização nos países colonizadores. Essa criação de países do Ocidente, que visam ao progresso a partir da imposição de sua identidade e padrões atribuídos, é construída com base na branquitude e na supremacia racial branca – sistema sociopolítico e econômico baseado em categorias raciais que beneficia àqueles que são vistos e percebidos como brancos (Diangelo, 2018, p. 30) – sendo estes ensinados como mais evoluídos e mais adequados para o avanço global.

Porém, tais ferramentas têm como objetivo, além de trabalhar em prol da manutenção do *status quo* pela via da língua/linguagem, esconder a realidade por trás do processo de modernização pregado pelo Ocidente, estando repleto de morte, de lucros obtidos do sequestro e da escravização de sujeitos africanos e americanos. Além disso, da expropriação de terras, do roubo de minerais e outros recursos naturais, da transformação de territórios periferizados por eles em espaços ilegais de experiências científicas e muitas outras formas de exploração que, caso fossem realmente divulgadas como feitos de países de população branca, iriam escancarar a real face da imaculada identidade racial branca no ensino de Inglês.

Sobre o docente branco de Língua Inglesa que, segundo o gráfico, representa a maioria dos professores desse idioma no território nacional, podemos identificar algumas questões presentes em suas ações balizadas pela branquitude.



Uma delas é a fragilidade branca, descrita por Diangelo, uma escritora e cientista branca estadunidense, como “[...] um processo em que o sujeito branco se sente extremamente desconfortável e ansioso ao ser convocado para agir diante do racismo e também se apresenta como um meio de controle racial branco e proteção da vantagem branca” (Diangelo, 2018, p. 02).

No trecho abaixo, a autora descreve algumas respostas sensitivas a este processo.

Dado como raramente experimentamos desconforto racial em uma sociedade que dominamos, não tivemos que construir nossa resistência racial. Socializados em um senso profundamente internalizado de superioridade que não temos ou nunca podemos admitir a nós mesmos, tornamo-nos altamente frágeis em conversas sobre raça. Assim, percebemos qualquer tentativa de nos conectar ao sistema do racismo como uma ofensa moral inquietante e injusta. A menor quantidade de estresse racial é intolerável – a mera sugestão de que ser branco tem significado muitas vezes desencadeia uma série de respostas de defesa. Estas incluem emoções como raiva, medo e culpa e comportamentos como argumentação, silêncio e retirada da situação que reduz o estresse. Estas respostas funcionam para restabelecer o equilíbrio branco, pois repelem o desafio, devolvem nosso conforto racial e mantêm nosso domínio dentro da hierarquia racial (Diangelo, 2018, p. 1-2)<sup>8</sup>.

Essa fragilidade, que leio como o aval social e racial que é dado ao branco para se abster do debate racial e de ações antirracistas, é amparada pela invisibilidade da racialização do sujeito branco (Cardoso, 2011; Schucman, 2014). Como a ele é atribuído o título de sujeito universal, este se vê fora de toda a problemática que envolve a população negra e a negação de sua humanidade

---

<sup>8</sup> Traduzido do texto original: “Given how seldom we experience racial discomfort in a society we dominate, we have not had to build our racial stamina. Socialized into a deeply internalized sense of superiority that we either are unaware of or can never admit to ourselves, we become highly fragile in conversations about race. [...] Thus, we perceive any attempt to connect us to the system of racism as an unsettling and unfair moral offense. The smallest amount of racial stress is intolerable - the mere suggestion that being white has meaning often triggers a range of defensive responses. These include emotions such as anger, fear, and guilt and behaviors such as argumentation, silence, and withdrawal from the stress-reducing situation. These responses work to reinstate white equilibrium, as they repel the challenge, return our racial comfort, and maintain our dominance within the racial hierarchy”.

causada pelo racismo, como se o racismo fosse “um problema do negro”. A vida do sujeito branco não é atravessada pelo racismo no papel de quem é arrebatado por ele, e este também rejeita o papel de produtor e mantenedor do racismo e de práticas racistas, por estas já terem sido naturalizadas e amalgamadas na sociedade, principalmente no Brasil, que o tem como um dos pilares de sua formação. Mas estes sujeitos brancos – ou socialmente embranquecidos – são beneficiários do racismo, ao ponto de um morador de rua saber que o fato dele ser branco permite que ele use o banheiro de um shopping sem ser importunado (Schucman, 2014, p. 139), diferente do que aconteceria a uma pessoa negra na mesma condição social.

É ela, a fragilidade branca, que também faz com que o docente branco, ao ser obrigado a implementar em seu currículo as determinações das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, se esquive e abrande seu discurso e práticas racistas sob as desculpas de “eu não sei falar sobre isso”, “eu não tive esta formação”, “acho que isso não tem a ver com o ensino de inglês”, “o ensino da língua deve ser neutro” ou “isso não é necessário, pois somos todos iguais”, discursos que ouvimos de docentes em muitas das formações das quais participamos. Nessa via, Diangelo (2018) traz para a roda alguns desafios enfrentados ao falar sobre racismo com pessoas brancas, como a uniformidade das opiniões entre brancos em relação ao fato de não compreenderem a necessidade de socialização, já que a sociedade já é moldada para que brancos sejam socializados, e o entendimento simplista sobre o racismo – e aqui acrescento a teorização sobre o racismo no Brasil com base no mito da democracia racial (Bernardino, 2002).

Analisamos aqui dois momentos em que o racismo fica bastante evidente. Um deles é o que a autora chama de *backstage* (bastidores). Este se apresenta quando, em um determinado espaço, há a ausência ou poucas pessoas de cor (negras, indígenas e não-brancas), e este sujeito branco se sente autorizado a falar abertamente sobre suas opiniões racistas com seus colegas brancos sem o

medo de sofrer retaliações. Isso pode ser observado no ensino de Inglês quando essa maioria de professores brancos, mesmo na presença de profissionais negros, está reunida e discute abertamente, sem qualquer objeção, a manutenção de práticas pedagógicas racistas e, principalmente, pela manutenção de um currículo embranquecido, pois, para eles, o que deve prevalecer no ensino da língua é o viés identitário branco e colonial. Considero aqui também a atuação do pacto narcísico da branquitude (Bento, 2002), uma vez que, nesses momentos, estes docentes se percebem entre os seus racialmente iguais e se sentem à vontade para expor os pensamentos que privilegiam seu grupo racial, já que ser abertamente racista pode gerar ações de rechaço ou repressão a eles.

Diangelo (2018) diz que esse comportamento tem o desejo de reforçar uma supremacia branca e criar um sentimento de solidariedade branca entre os participantes. Com isso, mantém-se a circulação do racismo de uma “forma mais amena”, porém tão poderosa quanto pelo pacto narcísico, recíproco, estabelecido ali e com o apoio da falta de objeção dos outros docentes, pois a narrativa de pseudoneutralidade também é uma característica do racismo muito utilizada pela branquitude.

O outro aspecto que também é perceptível em alguns docentes brancos diz respeito à resposta ao senso de não pertencimento. A assimilação do pertencimento racial de professores brancos com a natureza do ensino de Inglês é imediata pela maioria, já que ela se conecta com a sua identidade racial no território brasileiro. Segundo Diangelo (2018, p. 53, tradução nossa)<sup>9</sup>,

A experiência do pertencimento é tão natural que eu não preciso ter que pensar sobre isso. Os raros momentos nos quais eu não pertenço racialmente chegam como uma surpresa – uma surpresa da qual posso desfrutar por ser nova ou facilmente evitar se for incômoda.

---

<sup>9</sup> Traduzido a partir do original: “The experience of belonging is so natural that I do not have to think about it. The rare moments in which I don’t belong racially come as a surprise - a surprise that I can either enjoy for its novelty or easily avoid if I find it unsettling”.

E com a urgência de reformulação dos currículos advinda das ações afirmativas no campo da educação, todas as disciplinas foram obrigadas a acrescentar em seu currículo estudos sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena após a promulgação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08. Desse modo, o currículo de inglês, conduzido pelas diretrizes da colonialidade do poder e do saber, que trazia os saberes, valores e sujeitos do norte global como centrais no ensino de Inglês no território brasileiro (Europa, EUA, Canadá), se viu obrigado a reformular e abordar conteúdos sobre países de fora do eixo ocidental hegemônico em seu processo de ensino e aprendizagem.

Além de trabalhar em formações e metodologias de ensino, o cenário da Língua Inglesa teve que se adequar às perspectivas indígenas, afrodiáspóricas ou afrorreferenciadas, que trazem a população negra ou indígena como centro de aprendizagem, com seus valores e, principalmente, com seu senso de identificação racial. Portanto, este professor branco brasileiro, formado em uma expectativa colonial de se ver espelhado nestes sujeitos centrais – o branco do norte global – passa a lidar com tais temáticas no ensino da Língua Inglesa e experimenta o senso do não pertencimento (sentimento presente na vida de pessoas negras, já que a sociedade moderna não é projetada para ela).

Mesmo que ele tenha a língua como recurso para o processo de ensino e aprendizagem, o assunto principal da formação já não apresenta mais afinidade com seu grupo racial. Muitos se sentem desconfortáveis pela ausência de protagonismo branco na disciplina de Inglês e, com isso, tentam refutar a ideia de ter que aprender sobre culturas lidas pelo racismo como “menos importantes”. Algumas vezes, inclusive, evitam sob a alegação de que ensinar Inglês por essa ótica tornaria fraca a aprendizagem da disciplina.

E assim o racismo é ratificado e perpetuado na negação de lidar com as perspectivas atuais no ensino de Inglês, espaço onde professores brancos são os

principais atores na hierarquização epistêmica, no incômodo causado com a percepção de não serem mais os “sujeitos principais” ou, inclusive, na manutenção do tratamento das temáticas pelas vozes dos colonizadores. Os poucos professores que se abrem para a reconstrução ainda não veem com naturalidade, por exemplo, trazer a questão racial ou temas sobre as culturas historicamente subalternizadas durante todo o ano. Diante disso, propõem-se a tratar delas em projetos ou datas específicas, como no 25 de maio (Dia da África) ou 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), muitas vezes de forma alegórica, superficial ou tokenizada.

Por último, trazemos uma análise sobre como as narrativas de vida de professores brancos de Inglês são utilizadas por eles como exemplos de mobilidade social e sucesso em escolas públicas de territórios periféricos. Em seus discursos, é possível ver como é naturalizada e divulgada a ideia de que a aquisição da Língua Inglesa permitiu que fossem inseridos no mundo globalizado. Ou, ainda, de como tiveram acesso a melhores oportunidades, porque dominam o idioma da modernidade e que, finalmente, conseguiram chegar aos tão desejados países hegemônicos e vivenciar o “mundo onde tudo funciona”. A questão é que usar vivências de pessoas brancas, que não têm suas experiências negadas ou travadas pelo racismo em sua trajetória no território nacional, e apresentam menos chances de vivenciar o racismo em território estrangeiro, camufla a realidade que um aluno negro periférico possa enfrentar caso deseje trilhar o mesmo caminho.

Como exemplo, temos a rede municipal de educação do Rio de Janeiro, que é composta por 340.788 alunos negros e indígenas num total de 645.638 alunos, o que equivale a quase 53% do público discente (Gerer, 2021, *on-line*). A partir destes números, podemos dizer que o racismo é um fator determinante na vida destes estudantes, principalmente pelo fato de que a maioria destas escolas está localizada em áreas periféricas e que, por sua formação sócio-histórica, são

territórios de população negra. De fato, o racismo está presente na vida de qualquer brasileiro, branco ou não-branco, visto que ele estrutura a formação de nossa sociedade. Logo, negar a influência do racismo e universalizar a experiência de sujeitos brancos como possível de ser vivida por pessoas negras é ser leviano e racista. É dar continuidade à cegueira racial com o discurso de “somos todos iguais”. É, mais uma vez, colaborar com a constituição e disseminação de uma gnose ocidental e não falar sobre a realidade posta diante do racismo presente. É romantizar uma realidade que é extremamente cruel com a população negra e que frustra, mata subjetiva e objetivamente estes sujeitos quando se deparam com um mundo totalmente distinto daquele que lhes foi ensinado.

Falar sobre o racismo e suas raízes é necessário e urgente para que o aluno negro possa, sim, aprender Inglês, mas ciente da hostilidade que se apresenta no mundo globalizado, consciente das barreiras que enfrentará sendo lido como um sujeito negro, dos caminhos que deverá tomar a partir das possibilidades que se apresentam, criar estratégias para seu avanço e que, bem no raso, não somos todos iguais. Importante também é, em maior medida, o conhecimento sobre racismo para o aluno branco, a fim de situá-lo no mundo onde o racismo o beneficia e destitui a humanidade dos não-brancos. Faz-se extremamente necessário o conhecimento desta engrenagem racista para que o aluno branco não seja futuramente mais uma peça a compor esta estrutura e que, na via contrária da colonialidade, não colabore com a manutenção da desigualdade arquitetada pelos seus antecessores via racismo.

## CONCLUSÃO

O movimento negro brasileiro causou deslocamentos irreversíveis, tal qual este na direção de uma educação realmente comprometida com o desenvolvimento intelectual saudável da população negra e a busca pela

reparação das injúrias e injustiças causadas pela disseminação de narrativas racistas sobre nossas histórias e sobre a realidade dos feitos coloniais. É inegável o quanto ganhamos e ganharemos com a diversificação étnico-racial curricular e, principalmente, com a reformulação do pensamento social a respeito do negro, do branco e de suas histórias. Mas essa não é uma luta de negros, e sim de toda a sociedade brasileira. O branco precisa se responsabilizar pela mudança, principalmente ele. Não há outro caminho.

Temos observado as mudanças provocadas no sistema por este movimento com a ampliação de abordagens antirracistas, afrocentradas, decoloniais, anticoloniais e contracolonias no ensino de Língua Inglesa. Hoje contamos com muitos professores e teóricos comprometidos com a produção de pesquisas de grande qualidade na área da Língua Inglesa, Linguística Aplicada, Pedagogia e outras disciplinas em conexão com o campo das relações étnico-raciais, o que tem contribuído para a disseminação de versões diferentes das veiculadas pelo senso comum.

Já dispomos de uma boa quantidade de materiais e formações pós-serviço adequada às Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, o que fornece aos professores de Inglês brancos caminhos para traçar novas rotas teóricas, repensar a si e o seu fazer pedagógico, apoiando-os rumo à concretude de uma branquitude crítica (Cardoso, 2011, p. 611).

Quanto à ação da branquitude no ensino de Inglês, vemos um caminho sendo construído com o apoio da legislação e da supervisão da sociedade (docentes, alunos, pais e instituições de ensino) na aplicabilidade de práticas antirracistas. O incômodo causado nas estruturas tradicionais pela abordagem das relações étnico-raciais no currículo e na formação é benéfico, já que estamos lidando com a exibição dos privilégios atribuídos historicamente. Porém, para além do incômodo, há a necessidade de agir contra a ideologia que tradicionalmente formou – e forma – este país há mais de 500 anos. Não é um

caminho fácil, visto que estamos falando de uma sociedade que ainda é estruturada pelo racismo. No entanto, ver as pautas negras e indígenas ganhando espaços em muitos locais da sociedade já demonstra que a transformação está ocorrendo.

## REFERÊNCIAS

AKBAR, Na'im. **Akbar papers in African psychology**. Baltimore: Mind Productions & Associates, 2004.

ASANTE, Molefi Kete. **Revolutionary Pedagogy**. Primer for Teachers of Black Children. New York: Universal Write Publications LLC, 2017.

AZEVEDO, Maria Carolina Almeida de. **Lições de Bolekaja**: Experiências pedagógicas antirracistas e afrocentradas no ensino de Inglês. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2022.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos Narcísicos no Racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, v. 24, p. 247-273, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aaa/a/3xO6wKrtF8nn4vWy3wprpp/?format=html>>. Acesso em: 03 dez. 2022.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_artext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_artext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 set. 2022.

CESÁRIO, Jonas Magno dos Santos *et al.* Metodologia científica: Principais tipos de pesquisas e suas características. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 05, ed. 11, v. 05, p. 23-33, 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tipos-de-pesquisas>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

DIANGELO, Robin. **White fragility**: Why it's so hard for white people to talk about racism. Boston: Beacon Press, 2018.



DICIONÁRIO DE FAVELAS MARIELLE FRANCO, 2022. Vila Kennedy (bairro): [s.n], 2022. Disponível em: <[https://wikifavelas.com.br/index.php/Vila\\_Kennedy\\_\(bairro\)](https://wikifavelas.com.br/index.php/Vila_Kennedy_(bairro))>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis**: The critical study of language. 2. ed. Londres: Routledge, 2013.

FERREIRA, Aparecida. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de Línguas. **Revista da ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 6, n. 14, 2014. Disponível em: <[https://www.academia.edu/download/35618883/2014\\_ABPN\\_letramento\\_racial\\_critico\\_e\\_teor%C3%ADcia\\_Aparecida\\_Ferreira\\_.pdf](https://www.academia.edu/download/35618883/2014_ABPN_letramento_racial_critico_e_teor%C3%ADcia_Aparecida_Ferreira_.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2022.

GERER, 2021. Gerência de Relações Étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/gerer-sme/in%C3%ADcio>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

KUBOTA R.; LIN, A. M. (ed.). **Race, culture, and identities in second language education**: Exploring critically engaged practice. New York: Routledge, 2009.

LADSON-BILLINGS, Gloria *et al.* **Para além de uma educação multicultural**: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente: entrevista com a Professora Gloria Ladson-Billings. São Paulo: Educação e sociedade, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hZfZqnWsYWXT9Rk9BJNnZYw/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 18 ago. 2022.

LIMA, Maiana. Live no Instagram no perfil do Prof. Paulo Vendaval com o título Necropolítica em múltiplos olhares ep2 part.2: Raciolinguística. 2020, 59:52 min, son., color. Disponível no Instagram pelo link: <[https://www.instagram.com/tv/CEutG\\_Ql1dHLnoUnTkmyVI8L8BzdKCjv2BNeHo0/](https://www.instagram.com/tv/CEutG_Ql1dHLnoUnTkmyVI8L8BzdKCjv2BNeHo0/)>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas práticas epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção da África**: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. [S.l.]: Editora Letramento, 2020.

NOBLES, W. W. From Black Psychology to Sakhu Djaer: Implications for the Further Development of a Pan African Black Psychology. **Journal of Black Psychology**, [s.l.], p. 1-17, 2015.

OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. **Professoras e Professores de Inglês no Brasil**: Retratos de uma Profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior. São Paulo: British Council, 2021. Disponível em: <[www.inglesnasescolas.org](http://www.inglesnasescolas.org)>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the discourses of colonialism (the politics of language)**. London: Routledge, 2002.

ROSA, Jonathan; FLORES, Nelson. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. **Language in society**, [s.l.], v. 46, n. 5, p. 621-647, 2017.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Universidade Pontifícia Comillas, 2002.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 26, p. 83-94, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu *et al.* A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

WA THIONG’O, Ngũgĩ. **Descolonização da mente africana**: a política da linguagem na cultura africana, 1938. Tradução de Carlos R. Rocha (Foca). Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2021.

WA THIONG’O, Ngũgĩ. **Decolonizing the cognitive process**. [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <<https://www.sgoki.org/no/2022/02/25/ngugi-wa-thiongo-lecture-at-howard-university-qbl-decolonizing-the-cognitive-process-discussing-w-ruha-benjamin-philip-kurian-and-dag-herbjornrud/>>. Acesso em 20 jan. 2023.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 16 de abril de 2023.

Aprovado em sistema duplo cego em: 07 de julho de 2023.