



AMANDA APARECIDA TORRES DE OLIVEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NA PRÁTICA DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUAS: UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA EM UMA
ASSOCIAÇÃO SOCIOCULTURAL**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras - Português/Inglês e suas literaturas, para a obtenção do título de Licenciada.

Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza (orientador)

LAVRAS-MG

2022/1

AMANDA APARECIDA TORRES DE OLIVEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NA PRÁTICA DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUAS: UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA EM UMA
ASSOCIAÇÃO SOCIOCULTURAL**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras - Português/Inglês e suas literaturas, para a obtenção do título de Licenciada.

Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza (orientador)

LAVRAS-MG

2022/1

AMANDA APARECIDA TORRES DE OLIVEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NA PRÁTICA DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUAS: UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA EM
UMA ASSOCIAÇÃO SOCIOCULTURAL**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras - Português/Inglês e suas literaturas, para a obtenção do título de Licenciada.

APROVADA EM: 06/09/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Gasperim Ramalho de Souza
DEL – UFLA

Prof. Elivan Aparecida Ribeiro
SEEMG

Prof. Larissa da Silva Lisboa Souza
DEL – UFLA

Prof. Helena Maria Ferreira
DEL - UFLA

Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza (orientador)

LAVRAS – MG

2022/1

AGRADECIMENTOS

À Olorum/Nzambi, aos Orixás e toda ancestralidade e espiritualidade que sempre guiaram e protegeram meus passos e a minha mente. Que nunca me deixa esquecer que as minhas palavras devem ser como a flecha de Oxossi banhada nas águas de Oxum. Que devo ser sempre caçadora de conhecimentos, para que com amor eles possam ser compartilhados e causar mudanças. Assim seguiram meus ancestrais para que hoje eu esteja viva, dentro de uma universidade preparada para retornar à comunidade.

À minha mãe e a meu pai que sempre lutaram e me apoiaram para que eu sempre desfrutasse das melhores experiências da vida. Obrigada mãe por cuidar de mim e jamais deixar que eu desistisse de qualquer objetivo que eu abraçava para a minha vida. Pai, obrigada por me ensinar a ser a uma caçadora de conhecimentos, por me ensinar que, mesmo com medo, toda experiência vale a pena, pois ela se tornará conhecimento e sabedoria.

À Fraternidade Águas de Maria, e a todos meus irmãos que não me deixam esquecer que não estou sozinha e que no colo de Maria eu poço chorar, sorrir, e aprender com muito amor. Agradeço em especial a madrinha e mãe pequena Carol pela amizade, por todas as escutas e acolhimento nos momentos de surto. E a Laís, por ser minha companheira de todos os dias, por me acompanhar nas batalhas, por não me deixar desistir diante as frustrações e obstáculos, por me ensinar todos os dias com afetos e dengos a sempre cultivar o amor.

Ao querido orientador Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza pela acolhida à temática da pesquisa e pela confiança creditada em mim durante o desenvolvido deste trabalho. Meu muito obrigada, professor Gasperim, por ser minha inspiração, tanto como professor quanto pela pessoa carinhosa, atenciosa e humanizada que você é.

Aos meus parceiros do grupo de maracatu “Baque do Morro” e da Associação Castelo de São Jorge por tanto me ensinarem e por acreditarem junto comigo que o Maracatu e as culturas afro-brasileiras atreladas à educação e a um ensino crítico podem transformar, nem que por um dia, a vida de uma pessoa.

À todos amigos e familiares que não foram mencionados aqui, mas que contribuíram me apoiando na minha caminhada até o final do curso, minha eterna gratidão por todos vocês.

RESUMO

O presente trabalho, por meio de uma pesquisa qualitativa e de base autoetnográfica, tem por objetivo apresentar as possíveis contribuições do Letramento Racial Crítico para uma experiência autoetnográfica como professora de línguas. Para isso, a coleta e a análise de dados foram alicerçadas em minhas práticas e experiências enquanto professora de línguas em uma associação sociocultural, localizada em um Quilombo Urbano na cidade de Lavras em Minas Gerais. Sendo assim, foi necessária uma revisão bibliográfica ancorada em Soares (2004, 2005), Kleiman (1995), Rojo (2004, 2009), Souza (2014) e Souza (2011), a fim de compreender como se estabelecem os conceitos de Letramento (s), Multiletramentos e Letramento Crítico. Além disso, foram tecidas breves considerações acerca do Letramento Oral com base em Sá, Souza, Nascimento (2016). Sobre a perspectiva de ensino-aprendizagem de línguas a partir do Letramento Racial Crítico, esta pesquisa se sustentou nos estudos de Ferreira (2014, 2015, 2018) e Ribeiro (2019), autoras que refletem sobre a Teoria Racial Crítica pelo viés de Ladson-Billings (2008), Tate (1997) e Gandin (2002). Diante desse arcabouço teórico, relatei a experiência que tive com dois gêneros discursivos: um conto indígena e um *Ìtàn*. A partir desses gêneros discursivos, foram realizadas duas atividades embasadas no Letramento Racial Crítico e nas teorias supracitadas. Essas vivências possibilitaram o levantamento de diversas reflexões que demonstraram o quanto tais teorias contribuíram significativamente para a minha formação enquanto professora de línguas e negra que busca diariamente destacar a necessidade e a importância de se discutir sobre as questões étnico-raciais em espaços escolares ou não.

Palavras-chave: Letramento Racial Crítico. Ensino de línguas. Contos.

ABSTRACT

The present work, through qualitative and autoethnographic research, aims to present the possible contribution of Critical Racial Literacy to an autoethnographic experience as a language teacher. According to this, data collection and analysis were based on my practices and experiences as a language teacher in a sociocultural association, located in an Urban Quilombo in the city of Lavras in Minas Gerais. Therefore, it was also necessary a literature review anchored in Soares (2004, 2005), Kleiman (1995), Rojo (2004, 2009), Souza (2014) and Souza (2011), in order to comprehend how the concepts of Literacy are established, Multiliteracies and Critical Literacy. In addition, brief considerations were made about Oral Literacy based on Sá, Souza, Nascimento (2016). From the perspective of language teaching-learning from Critical Racial Literacy, this research was supported by the studies of Ferreira (2014, 2015, 2018) and Ribeiro (2019), authors who reflect on Critical Racial Theory through the Ladson- Billings (2008), Tate (1997) and Gandin (2002). In view of this theoretical framework, I reported the experience I had with two discursive genres: an indigenous tale and an *Ìtàn*. From these discursive genres, two activities were carried out based on Critical Racial Literacy and the aforementioned theories. These experiences made it possible to raise several reflections that demonstrated how these theories contributed significantly to my formation as a language teacher and black woman who seeks daily to highlight the need and importance of discussing ethnic-racial issues in school spaces or not.

Keywords: Critical Racial Literacy. Language teaching. Tales.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. SANKOFA: RETORNANDO AO PASSADO PARA TRANSFORMAR O PRESENTE E O FUTURO | 7 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 11 |
| 2.1. Da noção de Letramento à de Multiletramentos | 11 |
| 2.2. Letramento Crítico | 15 |
| 2.3. Novos olhares para o letramento Crítico | 17 |
| 2.4. Teoria Racial Crítica | 18 |
| 2.5. Letramento Racial Crítico | 20 |
| 2.6. Letramento Racial Crítico em diferentes gêneros textuais | 24 |
| 3. METODOLOGIA | 26 |
| 3.1. Natureza e formato da pesquisa | 26 |
| 3.2. O método da Autoetnografia na pesquisa qualitativa | 27 |
| 3.3. Contexto da pesquisa | 29 |
| 3.4. Instrumentos de geração de dados | 29 |
| 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 30 |
| 4.1. O Livro <i>Contos indígenas brasileiros</i> | 30 |
| 4.2. <i>Ìtàn</i> (Letramento Oral) | 33 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 36 |
| REFERÊNCIAS | 38 |
| ANEXOS | 41 |

1. SANKOFA: RETORNANDO AO PASSADO PARA TRANSFORMAR O PRESENTE E O FUTURO¹

A motivação deste trabalho de conclusão de curso parte do meu encontro, no curso de Letras, com a Teoria dos Letramentos e do Letramento Racial Crítico. O meu primeiro contato com ambas as teorias foi por intermédio do PIBID²/Letras-Português da UFLA, no qual fui bolsista em 2019. Ademais, participei de um minicurso ofertado pelo referido projeto e ministrado pela professora Elivan Aparecida Ribeiro. Nessa ocasião, Elivan nos apresentou sua dissertação de mestrado sobre a relevância do Letramento Racial Crítico para a formação docente. Diante disso, notei que antes de conhecer o termo e a teoria, de fato, eu já estava vivendo-a em meu cotidiano e em toda a minha trajetória até este instante de conclusão do curso.

Sendo assim, o meu percurso até a escrita deste trabalho exigiu, antes de mais nada, retornar ao passado e ir ao encontro de minhas identidades sociais e raciais. Para tanto, passei por um longo processo de resgate das memórias relacionadas ao meu período escolar no ensino público, bem como de meus círculos pessoais e sociais. Tal retrospectiva foi efetuada com uma visão crítica, a fim de refletir sobre as diversas violências raciais em que eu, minha família e meus colegas fomos sujeitados dentro de espaços familiares, escolares e outros locais sociais. Eu não tinha a mínima consciência de que muitos eventos que aconteceram desde a minha infância se tratavam de atos racistas e sexistas, uma vez que essas temáticas eram raramente discutidas ou simplesmente ignoradas em casa ou na escola.

Os caminhos percorridos no período “pós-escola” – entre 2013 e 2017, antes de iniciar o ensino superior – foram essenciais para o encontro com as minhas identidades e suas interseccionalidades³, tais como raça, gênero, sexualidade e classe social. A participação em grupos artísticos, culturais e religiosos, como o teatro, a capoeira, o Maracatu, os terreiros de Umbanda e Candomblé e as casas espirituais que consagram a Ayahuasca, despertou a minha

¹ *Sankofa* (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) é um símbolo Adinkra que representa um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan: “se wo were fi na wosan kofa a yenki”, que pode ser traduzido como “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Para alguns povos africanos, esse conhecimento expressa a busca por sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro. **Fonte:** EPSJV/Fiocruz, disponível em: [https://portal.fiocruz.br/noticia/projeto-sankofa-discute-questoes-e-relacoes-etnico-raciais#:~:text=O%20conceito%20de%20Sankofa%20\(Sanko.e%20buscar%20o%20que%20esqueceu%E2%80%9D](https://portal.fiocruz.br/noticia/projeto-sankofa-discute-questoes-e-relacoes-etnico-raciais#:~:text=O%20conceito%20de%20Sankofa%20(Sanko.e%20buscar%20o%20que%20esqueceu%E2%80%9D).

² O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino dessas escolas. De modo que os alunos/bolsistas sejam acompanhados e orientados, há bolsas também para coordenadores e supervisores.

³ O termo “interseccionalidade” foi criado em 1989 pela jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw para se referir à interdependência entre poder, raça, sexo e classe. Depois de 2000, esse termo foi amplamente usado em movimentos feministas negros (SOUZA, 2020).

curiosidade para os conhecimentos ancestrais africanos, afrodiaspóricos⁴ e indígenas. Por conta própria, passei a estudar sobre os processos e projetos de uma colonização genocida, sobre as relações políticas de poder, de raça, de classe e de gênero, assim como sobre os movimentos de resistência de grupos marginalizados e subalternos. Todavia, foi por meio de participações em encontros e rodas de conversa, organizadas por movimentos de resistência e movimentos estudantis da UFLA, que comecei a conhecer o mundo da militância. Foi dentro desses espaços que reencontrei a minha identidade como negra, mulher, bissexual, praticante de religiões afro-indígenas e, também, pude compreender que levantar tais bandeiras exige consciência acerca dos compromissos e dos desafios diários de cada identidade assumida e de que esse universo particular pode estabelecer relações significativas com minhas práticas enquanto professora de línguas. Antes disso, eu sempre tive minha racialidade questionada. Desde criança, fui lida pela família, pela certidão de nascimento e por várias pessoas ao meu redor como parda. Como dizem: “nem branca nem preta, morena”. Essa fase na minha vida reflete o que Hall (2006, p.9)⁵ denomina *deslocamento* ou *descentração* do sujeito, que, em síntese, trata-se da “perda de um sentido de si”, do seu lugar no mundo social e cultural, constituindo, portanto, uma “crise de identidade”. Tais perdas e crises são resultantes das grandes mudanças estruturais que vêm transformando as sociedades modernas desde o final do século XX. No contexto brasileiro, são consequências da mestiçagem que acabou virando símbolo da identidade brasileira e que, segundo Munanga (2008, p. 15)⁶, “recorreu aos métodos eugenistas, visando ao embranquecimento da sociedade”.

Após esse “despertar”, as questões raciais passaram a fazer parte do meu modo de ser e de (sobre)viver a um sistema branco, colonial, patriarcal, sexista e genocida. Passei a compreender que um dos objetivos desse sistema social sempre foi silenciar, controlar e encarcerar corpos negros e indígenas, sistema este que continua bem estruturado na sociedade brasileira. É o que Almeida (2019) denomina *Racismo Estrutural*⁷, que, de acordo com o autor, está enraizado na sociedade e integra a organização econômica, política e, conseqüentemente, as instituições.

⁴ O conhecimento afrodiaspórico procura evidenciar a cultura negra/africana na atualidade e as suas formas de se reinventar no mundo dentro e fora do continente africano.

⁵ HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós- modernidade**. DP&A editoras: Rio de Janeiro, 2006.

⁶ MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

⁷ Na definição de Silvio de Almeida, o Racismo Estrutural seria “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2019, p. 33). Dessa forma, o racismo se manifesta como um processo político e histórico, de modo a criar condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam sistematicamente discriminados.

Dito isso, alcançar a consciência dessa realidade despertou em mim grandes incômodos referentes à falta de representatividade e à resistência das escolas na adoção de práticas pedagógicas focadas em discutir as questões étnico-raciais e identitárias. A escola, além de ser um dos espaços onde se partilha e se constrói saberes, também contribui para a construção de identidades, pois é nela que os alunos se (re)conhecem e se constituem enquanto sujeitos críticos. Portanto, comecei a fazer as seguintes indagações a respeito do papel da escola diante das relações raciais: (1) Por que a história da ancestralidade indígenas e africanas não era contada na escola?; (2) Por que eu não sei nada – ou quase nada – sobre a complexidade das sociedades africanas?; (3) Por que estou descobrindo sobre tudo isso fora da escola? Essas inquietações me conduziram até o desenvolvimento deste trabalho que, espero, possa acender uma faísca capaz de aquecer as pautas e problematizações relacionadas aos debates étnico-raciais no espaço escolar e, por extensão, no social.

Ao ingressar na universidade em 2017/2, no curso de licenciatura em Letras Português/Inglês, participei de grupos de estudo que possibilitaram, dessa vez, o encontro com teorias e conceitos desenvolvidos por autores(as) e pesquisadores(as) de grande influência na Linguística Aplicada (LA) e nos estudos sobre raça e identidades, que fortaleceram e me fizeram aprofundar no entendimento de minhas vivências. Em outras palavras, pude me redescobrir. Fiz parte de alguns estudos do Grupo de Pesquisa Laroyê - Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras, fundado em outubro de 2016 pela Profa. Dra. Ellen Souza, na UFLA. Em 2019 e 2020, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, recentemente, tenho participado dos encontros do Grupo de Estudos Amefricanos Zacimba GABA (GEAZ)⁸, coordenado pelo professor Gasperim Ramalho, da mesma instituição. Nesses espaços, e no decorrer do curso de Letras, comecei a compreender que muito do que vivenciei foram práticas de Letramentos, ou seja, práticas discursivas propiciadas por múltiplas linguagens, as quais, por meio das relações sociais, foram capazes de influenciar a mim e a diversos sujeitos no entendimento sobre quem são, isto é, no (re)conhecimento e na aceitação de suas identidades sociais e raciais.

Atualmente, sou bolsista voluntária do projeto de extensão Orukomi⁹, projeto interdisciplinar de apoio escolar para crianças e jovens que foram altamente prejudicados no seu processo de Alfabetização e Letramentos no período da pandemia da COVID-19. O projeto

⁸ Página do GEAZ: <https://www.instagram.com/geazufla/>.

⁹ Título do livro infanto-juvenil “Orukomi (meu nome)”, de Esmeralda Ribeiro. Refere-se à frase em Ioruba “orukọ mi ni”, que significa “meu nome é...”. Segundo a criadora do projeto, Karla Marciano, a escolha por esse nome se justifica pelo fato de a primeira coisa que aprendemos no processo de alfabetização ser o nosso nome.

é realizado e aplicado na Associação Sociocultural Castelo de São Jorge, espaço que objetiva resgatar e valorizar trabalhos culturais e educacionais, com ênfase na Cultura Afro-Brasileira, para servir como auxílio na formação cidadã de crianças, jovens e adultos da comunidade do Quilombo Urbano de São Benedito, região periférica da cidade de Lavras-MG.

Além de bolsista do projeto, também atuo como professora de Maracatu na Associação Sociocultural (ASC). Ademais, foi atuando nesse espaço da ASC, onde muitas famílias se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que decidi centralizar minha pesquisa para refletir sobre as contribuições que o Letramento Racial Crítico ofereceu e pode oferecer para as minhas práticas como professora de línguas nesse espaço/contexto. Em acréscimo, tem-se observado, nos últimos anos, o compromisso diante da demanda exercida pelos movimentos negros e instituições educacionais para com as relações étnico-raciais em diferentes contextos, principalmente após a aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena brasileiras. Nesse sentido, as questões raciais ganharam mais adeptos e defensores em prol das políticas de igualdade racial. Em vista disso, as escolas e quaisquer outros espaços que proporcionem a prática educativa podem ser vistos como ambientes propícios para a discussão de diferentes identidades sociais e raciais. O professor, como facilitador dessas discussões, pode ser considerado parte essencial do processo de construção da identidade dos estudantes.

Dessa forma, acredito que a compreensão e a efetivação dos pressupostos trazidos por essas leis dependem de um tipo particular de Letramento, a saber: o Letramento Racial Crítico, que vem sendo uma grande estratégia que concebe as relações étnico-raciais como fator central para se promover o ensino-aprendizagem de línguas. Essa teoria faz parte de uma educação crítica e democrática, que respeita e valoriza as diferenças étnicas tanto em espaços escolares quanto em espaços não convencionais, como é o caso da Associação Sociocultural Castelo de São Jorge.

Feito esse preâmbulo, o objetivo deste trabalho, conforme já mencionado, será apresentar as possíveis contribuições do Letramento Racial Crítico para uma experiência autoetnográfica como professora de línguas. Para tanto, a fundamentação teórica se ancorará nos postulados de Soares (2004, 2005), Kleiman (1995), Rojo (2004, 2009), Souza (2014) e Souza (2011), a fim de compreender como se estabelecem os conceitos de Letramento(s), Multiletramentos e Letramento Crítico, entendendo as origens e as concepções acerca desses termos. Além disso, esta pesquisa se sustentará nos estudos de Ferreira (2014, 2015, 2018) e Ribeiro (2019), autoras que refletem sobre a Teoria Racial Crítica (TRC) pelo viés de Billings

(2008), Tate (1997) e Gandin (2002), com o propósito de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas a partir do Letramento Racial Crítico. Em seguida, será abordada a metodologia utilizada, pautada em autores como Flick (2009) e Ninin (2013), que trazem contribuições relevantes acerca da pesquisa qualitativa. Para discorrer sobre as contribuições e importância do método da autoetnografia para a pesquisa em questão, recorrerei aos estudos de Ataídes, Oliveira e Freitas-Silva (2021) e de Vieira (2015). Dito isso, a análise e a discussão dos dados se desenvolverão por meio de duas atividades pedagógicas embasadas no Letramento Racial Crítico e nas teorias supracitadas, que contribuíram para a minha reflexão crítica quanto ao meu processo formativo como professora de línguas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresento alguns dos fundamentos teóricos de grande relevância para entender a forma com que o Letramento Racial Crítico se constitui. Sendo assim, esta seção será dividida em quatro partes. Na primeira, discutirei sobre a noção de Letramento, Multiletramentos e farei uma breve consideração sobre Letramento Oral. Na segunda, apresentarei a concepção de Letramento Crítico e as novas perspectivas para seu entendimento. Na terceira parte, farei um levantamento sobre a Teoria Racial Crítica, que é a base fundamental que constitui a Teoria do Letramento Racial Crítico. Na quarta, por sua vez, abordarei sobre a noção de Letramento Racial Crítico e realizarei uma sucinta consideração sobre os gêneros textuais que já foram explorados em pesquisas acadêmicas para promover o Letramento Racial Crítico.

2.1. Da noção de Letramento à de Multiletramentos

Até os anos 80, quando o mundo ainda não era conectado à internet e a comunicação entre as pessoas ocorria por meio de documentos em papel, a função da escola era somente a de alfabetizar, no sentido de ensinar de forma sistemática os códigos alfabéticos e as técnicas básicas ou iniciais do ler e do escrever. Todavia, com os avanços tecnológicos envolvendo cada vez mais a linguagem escrita e, conseqüentemente, construindo uma sociedade grafocêntrica (centrada na escrita), passou-se a exigir maiores competências dos indivíduos para a utilização da linguagem escrita em diversas situações do cotidiano em que ela era necessária. Diante disso, de acordo com Soares (2005), ao longo do século XX, o conceito de Alfabetização foi sendo progressivamente ampliado e aproximado, de maneira cautelosa, do conceito de Letramento, em razão de necessidades sociais e políticas.

O Brasil, na década de 80, passava pelo processo da redemocratização do ensino, pós ditadura militar, a fim de atender as demandas do mercado, direcionada para a formação de professores e alunos capazes de operar as novas tecnologias. Nesse contexto o conceito de Letramento foi sendo definido em solos brasileiros, principalmente, devido às pesquisas do censo demográfico, relacionadas ao “fracasso escolar”. O conceito de *Alfabetismo*, por exemplo, mudou a visão acerca do “ser alfabetizado”. Hoje, o termo se define, segundo o INAF¹⁰, como “a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas”. Dessa forma, em conformidade com Soares (2005, p. 47), o sujeito considerado alfabetizado não é mais aquele que somente “dominava o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura, mas aquele que soubesse usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária”. Por conseguinte, os conceitos de *Alfabetismo* e *Letramento(s)* começaram a disputar espaço e a serem frequentemente fundidos ou confundidos. À vista disso, tornou-se urgente a existência de estudos que reconhecessem e nomeassem as práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da Alfabetização.

Para Kleiman (1995), o conceito de Letramento surgiu no contexto acadêmico, a fim de distinguir os estudos acerca da Alfabetização dos estudos sobre o impacto social da escrita. Dessa forma, a autora traz a definição de *Letramento* como sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 11. Outra definição para Letramento amplamente conhecida e que propõe a diferenciação entre Letramento e Alfabetismo é sustentada por Soares (1998), citada por Rojo (2009):

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de **práticas sociais** ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu **contexto social** (SOARES, 1998, p. 72 *apud* ROJO, 2009, p. 96, grifos meus).

Ainda no sentido de diferenciar os dois conceitos e ressaltar suas características particulares, Rojo (2009, p. 11) assinala que o Alfabetismo possui caráter psicológico e

¹⁰ A definição do INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional – foi apresentada pela autora Roxane Rojo (2005) no seu livro “Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social”, no qual ela também traz considerações de Soares (2003 [1995]) que afirmam que tal conceito é bastante complexo e sócio-historicamente determinado, uma vez que exige múltiplas e variadas capacidades de leitura e de escrita. Portanto, segundo a mesma autora (2003 [1995]; 1998 *apud* ROJO, 2005), a definição de alfabetismo muda de uma época para outra, de acordo com as mudanças sociais acerca da linguagem escrita e com os enfrentamentos diante do analfabetismo.

individual, “ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas)”, ao passo que as práticas de Letramento possuem caráter social, na medida em que buscam

[...] recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 11).

Não satisfeito com apenas uma vertente guiando os estudos do Letramento, Street, com os novos estudos desenvolvidos no campo (NEL/NLS¹¹), propõe uma divisão entre dois enfoques, a saber: o enfoque autônomo e o ideológico. O primeiro segue princípios técnicos do Letramento e o entende como um produto independente do contexto social. Em outras palavras, segundo Kleiman (1995), nos moldes da autonomia, a escrita é um produto completo em si mesmo, sem qualquer vínculo com o contexto de produção a ser interpretado e explicado, mas sim determinado por funções lógicas internas do texto escrito. Já o ideológico “vê as práticas de Letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 2014, p. 7).

De acordo com Rojo (2009), a noção de Letramento é alterada com o passar do tempo e de acordo com cada cultura e/ou dentro de uma mesma cultura. Isso possibilita que diferentes práticas em contextos tão distintos sejam consideradas Letramento, “embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos” (ROJO, 2009, p. 99). Nesse sentido, os novos estudos do Letramento com enfoque ideológico vêm revelando novas interfaces com as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, o que resultou no reconhecimento dos Letramentos (no plural) ou Multiletramentos.

No entanto, vale evidenciar que, na esfera dos Letramentos, há uma certa distinção de dois tipos: os Letramentos Dominantes, valorizados, universais; e os Letramentos Locais, marginalizados. Hamilton (2002 *apud* ROJO, 2009) denomina-os, consecutivamente, institucionalizados e vernaculares. Os institucionalizados estão associados às instituições formais (escolas, igrejas, locais de trabalho, entre outros) e ligados a agentes valorizados culturalmente, isto é, detentores de um certo poder e reconhecimento social (autores de livro didático, especialistas, pesquisadores, padres, pastores, advogados etc.). Por sua vez, os vernaculares têm origem no cotidiano das culturas locais ou de resistência, como por exemplo a cultura hip-hop, o da internet, da cultura pop, dos games etc. que são geralmente

¹¹ *The New Literacy Studies.*

desvalorizadas e desprezadas por uma “cultura padrão”, além de sofrerem com o controle sistematizado das instituições ou organizações sociais de poder. Destarte, os **Letramentos Múltiplos** ou **Multiletramentos** compreendem os Letramentos das Culturas Locais junto aos Letramentos Institucionalizados e seus agentes. Essa mescla é resultado da globalização cultural que influencia o campo linguístico. Nesse viés, Rojo (2009) destaca que os Multiletramentos também podem ser reconhecidos na perspectiva multicultural. Assim, “diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados” (ROJO, 2009, p. 111).

Dessa forma, em virtude das novas demandas sociais em um mundo globalizado e tecnológico, surgiram novas abordagens para o Letramento, de modo a englobar outras linguagens e semioses para além da escrita (imagens, músicas, sons, entre outros). Nesse sentido, surge o **Letramento Multimodal ou Multissemiótico**, direcionado para o estudo de “textos que dispõem de modos semióticos variados, e como consequência, diferentes modos de produção de significado por parte de seus leitores” (JEWITT; KRESS, 2003 *apud* SOUZA, 2014, p. 31). Em outras palavras, Rowsell e Walsh (2011), citados por Souza (2014), definem a multimodalidade como sendo a forma como os indivíduos constroem sentido com diferentes modos, isto é, diferentes recursos para a produção de sentido, como elementos visuais, sonoros, palavras e animações, entre outros.

A Teoria dos Multiletramentos ou do Letramento Multimodal/Multissemiótico contribuiu para que o Letramento não fosse limitado apenas à escrita. Não podemos negar que o foco do Letramento é o texto, porém não se refere apenas ao texto escrito, mas também, como já dito antes, a muitas outras modalidades de textos (orais, imagens, músicas, sons, dentre outros) em que os indivíduos constroem sentidos. Dito isso, destaco aqui um tipo de Letramento específico que servirá para o melhor entendimento dos materiais utilizados para geração de dados neste trabalho: o **Letramento Oral**.

O Letramento Oral é uma perspectiva ainda muito escassa na área da pesquisa sobre os Letramentos. Portanto, ainda há poucas definições e abordagens para tal conceito. De acordo com Souza e Soares (2016, p. 57) ainda existe “pouco reconhecimento sobre a forma como os diversos tipos de Letramento se relacionam à oralidade ou como o Letramento Oral até mesmo antecede a leitura e a escrita”. Ainda segundo os autores:

Foley (1994) nos lembra de que a linguagem oral (por extensão, as práticas de letramento oral) é fundamental para a linguagem escrita de forma que o termo “letramento” é amplo o suficiente para se levar em conta a modalidade escrita e oral para que “um indivíduo use a língua fluentemente para uma variedade de propósitos” (SOUZA; SOARES, 2016, p. 57).

Nesse sentido, pode-se destacar que o Letramento Oral está presente nas formas como as sociedades usam a oralidade em seu cotidiano (AGUILAR, 2016). Sendo assim, considerando a relação entre oralidade e escrita nos diversos textos que circulam, desde a nossa infância, em uma sociedade multiletrada, Medeiros (2012), citado por Sá e Nascimento (2016), ensaia definir Letramento Oral

[...] como um conjunto de práticas que, mesmo materializadas na modalidade oral da língua, reflete movimentos que dizem respeito ao funcionamento de textos escritos, uma vez que não se produz linguagem de modo isento aos diversos textos que circulam no cotidiano da criança (MEDEIROS, 2012, p. 751 *apud* SÁ; NASCIMENTO, 2016, p. 157).

Outro tipo de Letramento em destaque é o **Letramento Crítico e Protagonista**¹² (doravante LC), que, por sua vez, aponta para “um trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, 2009, p. 108). Isso chama atenção para o fato de que a linguagem é totalmente conectada à vida social e política dos indivíduos. Assim, tentar desvinculá-la do contexto sociopolítico seria um equívoco. A seguir, apresentarei algumas propostas de definição de LC com base em diferentes autores.

2.2. Letramento Crítico

Como observado anteriormente, estamos cercados por uma multiplicidade de textos que exigem um olhar mais atento para com a importância de se trabalhar os Multiletramentos. Também se sabe que os textos multimodais carregam diversos efeitos e ideologias dentro de uma sociedade, sendo capazes de causar grandes mudanças sociais e tecnológicas, como também de manter as relações de poder e de sistemas políticos e sociais que se sustentam por meio das desigualdades sociais, da marginalização de diversos grupos sociais e econômicos, da meritocracia, da opressão etc. Em vista disso, os novos estudos do Letramento se viram no compromisso de pensar em um tipo de Letramento capaz de lidar com a variedade de textos que circulam na sociedade, a fim de identificar suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido, suas ideologias e seus valores. De acordo com Luke e Dooley (2011 *apud* SOUZA, 2014, p. 33), o Letramento Crítico faz “parte de um projeto educacional que considera os textos, impressos ou multimodais, ferramentas de análise e de transformação das relações de poder nos campos cultural, social e político”.

¹² Entende-se aqui o uso de protagonismo em conjunto com o LC, como um dos objetivos do LC em proporcionar não somente indivíduos com pensamentos críticos, mas também protagonistas em grandes mudanças sociais.

Em consonância a isso, Moita Lopes e Rojo (2004) assinalam que a significação dos textos orais, escritos e multimodais é construída para agir no meio social a partir de seus interlocutores, os quais estão situados em um mundo social composto por línguas, ideologias, valores, projetos políticos, histórias e desejos diversos. Isso revela que os significados dos textos (vistos pelo LC como discursos) aos quais estamos expostos na sociedade são contextualizados. À vista disso, é possível buscar nos textos “seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc.” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p.37). No contexto educacional,

Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer **escolhas éticas** entre os discursos hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem a diferença (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 37-38).

Outra definição de LC é exposta por Souza (2014), que, apoiando-se em McLaughlin e DeVoogd (2004), elucida:

[...] o LC pode ser definido como uma estratégia de relacionar as questões de poder, reflexão, transformação e ação. Em outras palavras, quando um leitor se envolve na compreensão de um texto oral ou escrito, esse leitor submete-se às escolhas do autor, que determina o tópico e a forma que as ideias serão trabalhadas no texto. Enquanto leitores, podemos usar o nosso poder para questionar a perspectiva de quem escreve ou fala e usar nossa reflexão para entender qual voz é esquecida, ignorada ou silenciada nesse discurso (SOUZA, 2014, p. 33).

Em suma, ainda segundo Souza (2014), o LC propõe a formação de uma consciência crítica capaz de compreender, nos textos discursivos e multimodais, as relações de poder que são estabelecidas nas escolhas que um autor faz em torno daquilo que se quer dizer, deturpar ou omitir em uma determinada temática. Com isso, o leitor “pode se empoderar¹³ para (des)construir textos que apresentem uma reação às informações apresentadas ou omitidas” (SOUZA, 2014, p.33, grifo meu). Dito de outro modo, o Letramento Crítico carrega em si o caráter incentivador para a formação de aprendizes e leitores críticos, capazes de se empoderarem e de (des)construírem textos e realidades por intermédio da problematização e da reflexão acerca dos processos de controle e manutenção de discursos dos grupos de poder

¹³ Com base em discussões recentes sobre o esgotamento e a perda do significado crítico do termo “empoderar”, neste texto, o “empoderar” é utilizado no sentido de que todos nós temos o poder do autoconhecimento e do fortalecimento existencial.

político, cultural e econômico. Nessa linha, pode-se “reexaminar os textos para se discutir o letramento em si mesmo enquanto uma prática social da qual eles fazem parte e o papel da língua nessas práticas” (LANKSHEAR et al., 1997 *apud* SOUZA, 2014, p. 34).

2.3. Novos olhares para o Letramento Crítico

Conforme Souza (2011), o LC tradicional fundamenta-se essencialmente no processo de “revelar” ou “desvelar” as verdades contidas em um texto, de acordo com a posição em que autor do texto está *no mundo*. Para o autor, é necessária uma nova visão de LC que revele uma percepção crítica de estar *com o mundo*, isto é, a “conscientização social e crítica de que nunca estamos sozinhos no mundo” (SOUZA, 2011, s/p), considerando a dimensão histórica junto à social no processo de significação do texto, uma vez que “nossos significados e valores tem[*sic*] origem nas coletividades/comunidades às quais pertencemos” (SOUZA, 2011, s/p).

Dessa forma, Souza compreende o Letramento Crítico Redefinido como um “ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo” (SOUZA, 2011, s/p). Isso provoca, conseqüentemente, um movimento de recusa a uma certa “normatividade universal e a crença em verdades universais e não sócio-históricas que sirvam para fundamentar de forma ‘objetiva’ (isto é, a-temporal e não social) leituras ‘certas’ ou ‘erradas’”. (SOUZA, 2011, s/p). Todavia, Souza (2011, s/p) nos lembra de que isso não significa a inexistência de “fundamentos sobre os quais normas, verdades e ações éticas e políticas possam ser empenhadas; porém, esses fundamentos são vistos como contingentes e comunitários - não universais – e, portanto, temporais, locais e mutáveis”.

Em suma, pode-se dizer que as práticas de leitura e escrita, guiadas pelo LC, tornaram-se indispensáveis dentro e fora dos espaços escolares. Tal importância se deve ao fato de que o LC é capaz de lidar com múltiplos textos discursivos que circulam em variados contextos, possibilitando-nos (re)construir, transformar e criar novas realidades, pois nos permite questionar as desigualdades sociais e as injustiças no mundo globalizado. Além disso, o Letramento Crítico prepara os indivíduos para se (re)descobrirem e construírem suas próprias identidades na/pela língua. Nesse viés,

[...] o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo [...] Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão

em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma **prática descolonizadora** que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso (CARBONIERI, 2016, p. 133 *apud* SILVA, 2019, p. 19, grifo meu).

No próximo item, apresentarei o conceito de Teoria Racial Crítica, que muito contribuiu para as discussões acerca dos estudos críticos de raça e racismo no âmbito educacional, tendo em vista uma educação descolonizadora e antirracista. Em acréscimo, será discutida a relevância dessa teoria para o entendimento do Letramento Racial Crítico.

2.4. Teoria Racial Crítica

A Teoria Racial Crítica (*Critical Race Theory*) surgiu em meados dos anos 70 nos Estados Unidos, no campo de conhecimento jurídico, a partir de autores como Derrick Bell e Alan Freeman. Essa teoria objetivava encontrar respostas às falhas dos estudos críticos legais e denunciar a lentidão da reforma racial nos Estados Unidos (FERREIRA, 2014). Em outras palavras, ambos os autores estavam frustrados por observarem que tanto no meio acadêmico quanto no campo jurídico e social as questões de raça não eram vistas como algo relevante. Dessa forma, criou-se a Teoria Racial Crítica (doravante TRC) que visa à “centralidade da raça no que diz respeito a entender a desigualdade da vida norte-americana em geral e da jurisprudência norte-americana em particular” (LADSON-BILLINGS, 2011, p. 131 *apud* OLIVEIRA, 2019, p. 37).

Depois, em 1995, também nos EUA, Ladson-Billings e Tate foram os responsáveis por introduzir a TRC no campo educacional. No entanto, somente em 2002 foram encontrados registros acadêmicos sobre essa teoria no Brasil, por intermédio dos pesquisadores Gandin, Diniz-Pereira e Hipólito no artigo intitulado *Para além de uma Educação Multicultural: Teoria Racial Crítica, Pedagogia Culturalmente Relevante e Formação Docente (Entrevista com a Professora Gloria Ladson-Billings)*¹⁴, no qual os pesquisadores realizaram uma entrevista com Ladson-Billings. Na entrevista, a teórica foi questionada sobre quais seriam as premissas da Teoria Racial Crítica e, em resposta, ela afirma que:

Uma das premissas é que a noção de raça não tem sido suficientemente teorizada. Há significativa teorização a respeito de classe e gênero, mas há muito pouco sobre a questão da raça. Parte do que existe apenas enfatiza a inferioridade genética e mesmo o marxismo e o neo-marxismo não falam suficientemente de raça. No entanto, sabemos que raça é uma categoria importante. Essa é, portanto, a base do esforço de constituir a teoria racial crítica (GANDIN; PEREIRA; HIPÓLITO, 2002, p. 276).

¹² Entrevista disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300014>.

Ainda na mesma questão, a autora afirma que é fundamental para a TRC o resgate da história e da memória de narrativas que se opõem ao tradicional, empírico e estéril, ou seja, que fazem movimento contrário às narrativas hegemônicas, as quais geralmente apresentam “fatos” históricos sem uma análise crítica. Então, devido ao caráter crítico e analítico da TRC, é possível que diversas áreas do conhecimento se apropriem da teoria para colocar e considerar raça como ponto de partida e não como ponto de chegada. Gandin, Pereira e Hipólito (2002) citam as palavras de Ladson-Billings:

O que a teoria racial crítica diz: “Há uma outra história a ser contada”. Ela baseia-se fortemente na recuperação da história e da memória em oposição ao tradicional, empírico e estéril. “Estes são os fatos”; “Isto foi o que aconteceu”. A teoria racial crítica também se baseia em uma combinação de disciplinas, não se limitando ao Direito. Na Educação, por exemplo, outras áreas do conhecimento, tais como Sociologia, Antropologia e uma variedade de outras disciplinas são usadas para analisar os fenômenos educacionais desde uma perspectiva crítica. Essas são as premissas básicas da teoria racial crítica (GANDIN; PEREIRA; HIPÓLITO, 2002, p. 277).

Além disso, Ladson-Billings ainda corrobora os direitos de raça e propriedade, entendidos pela autora como o sustentáculo da sociedade. Essa perspectiva se justifica pelo legado histórico da subordinação e da condenação da raça negra, por causa do passado escravagista por toda América e, no caso, no território dos EUA. Ladson-Billings acredita que tomar a raça como ponto de partida no meio educacional torna possível desconstruir esses legados e torná-los um relevante objeto de estudo, uma vez que “o currículo perpassa as questões raciais devido a efetivação dos direitos civis dos negros afro-americanos, embora ele ainda seja assentado como propriedade intelectual de caráter eurocêntrico” (RIBEIRO, 2019, p. 45). Para Ladson-Billings, esse tipo de educação eurocêntrica “não constitui um empreendimento intelectual; procura-se manter o corpo dessas crianças sob controle, mantê-las quietas na sua carteira sem fazer perguntas, não criticando o sistema e apenas fazendo o que se ordena (GANDIN; PEREIRA; HIPÓLITO, 2002, p. 277).

Como exposto na citação, a autora faz uma denúncia à discrepância de ensino entre as instituições escolares que atendem crianças pobres e negras e as que atendem a classe média e crianças brancas. Essa desigualdade perpassa tanto a infraestrutura e o financiamento das escolas quanto as metodologias escolhidas em sala de aula que influenciam diretamente a qualidade da propriedade intelectual dessas crianças. Diante disso, a TRC tem servido como uma grande ferramenta analítica para investigação das desigualdades raciais, sociais e suas interseccionalidades.

Aparecida de Jesus Ferreira é outra pesquisadora brasileira que vem, nos últimos anos, divulgando a TRC na educação em suas pesquisas que trazem questões de raça e identidade. Em seu artigo, publicado em 2014, com o título *Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas (histórias não hegemônicas) de identidade racial de professores de línguas*, ela esclarece que, apesar de a TRC usar raça como ponto de partida para a análise na pesquisa educacional, não significa que as questões de gênero e de classe sejam desconsideradas, mas que elas estão entremeadas.

Nessa perspectiva, pode-se constatar que a abordagem oferecida pela TRC é demasiadamente relevante no âmbito educacional e em outros diversos espaços sociais por se tratar de uma ferramenta capaz de auxiliar no combate à sistematização e manutenção do racismo. Essa postura combativa da TRC é viabilizada por discussões e problematizações críticas e férteis, como também pelo (re)conhecimento de pertencimento étnico-racial de estudantes, educadores, pesquisadores e demais indivíduos que compõem a esfera educacional e social.

Ao utilizar os princípios da TRC neste trabalho de conclusão de curso, tenho a possibilidade de analisar minhas escolhas e práticas pedagógicas no espaço de uma Associação Sociocultural, pautando-me na questão étnico-racial e, a partir disso, verificar como o uso de diferentes gêneros textuais nas aulas de línguas pode auxiliar para promover o Letramento Racial Crítico no ambiente educacional. Portanto, na seção a seguir, busco trazer o conceito e os fundamentos do Letramento Racial Crítico, à luz das pesquisas de Ferreira (2012, 2014, 2015, 2019, 2022) e Ribeiro (2019).

2.5. Letramento Racial Crítico

Como dito anteriormente, cada vez mais são observadas demandas dos movimentos negros e das instituições educacionais e o compromisso com as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas, principalmente após a aprovação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008¹⁵. Sabendo disso, concordo com Souza e Roque (2020) que afirmam que:

[...] a inserção do estudo da História da África e dos Africanos na escola é sem dúvida uma forma de reconhecer de forma simbólica e literal cada pedaço de chão por onde nossos antepassados passaram bem como cada pedra carregada por eles sob os indescritíveis maus-tratos e violências de toda forma. Essas violências resultaram em uma desigualdade persistente que assola cada pedaço dos corpos negros cujas identidades são muitas vezes invisibilizadas ou

¹⁵ A Lei 11.645/08 é uma atualização da lei 10.639/03 que incluiu a obrigatoriedade da história e cultura indígena no currículo oficial.

apagadas nas concepções e práticas pedagógicas (SOUZA; ROQUE, 2020, p. 139).

Dessa forma, o Letramento Racial Crítico (doravante LRC), que tem como princípios basilares a TRC e o LC, trata-se de um tipo particular de Letramento, no qual são utilizadas estratégias fundamentais para a compreensão e efetivação dos pressupostos trazidos pela Lei 10.639/2003. Além disso, visa à promoção de uma educação linguística crítica e antirracista que respeite as diversidades étnico-raciais e sociais, a fim de tornar as oportunidades mais justas na sociedade, bem como ampliar a noção de identidades dentro ou fora da sala de aula, contrapondo os discursos opressores étnicos-normativos e hegemônicos. De acordo com Ferreira (2018),

A educação linguística crítica 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).

Diante disso, o LRC foi pensado para ser aplicado não só nas aulas de línguas, mas também em todas as disciplinas do currículo escolar, devido ao seu caráter interdisciplinar. Por isso, muitos professores e pesquisadores recorrem ao LRC, pois ele tem sinalizado estratégias para a abordagem dos diferentes modos de racismo. Conforme defende e define Ferreira (2015):

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais [...]. Como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade (FERREIRA, 2015, p. 138).

Antes da definição dada por Ferreira (2015), havia também outros autores que discutiam sobre o Letramento Racial – como Skerrett (2011) e Guinier (2004) – e o Letramento Racial Crítico – Mosley (2010) –, que foram base para que a pesquisadora chegasse à sua definição. No quadro a seguir, retirado do artigo *Literatura Infantil Como Meio Articulador do Letramento Racial Crítico em Sala de Aula*, de Oliveira e Ferreira (2019, p. 37), são apresentadas algumas outras definições pertinentes:

QUADRO 1 - DEFINIÇÕES DE LETRAMENTO RACIAL E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO.

| Terminologia | Definições |
|---------------------------|---|
| Letramento Racial | “Letramento Racial é uma compreensão das formas poderosas e complexas em que raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais de indivíduos e grupos” (SKERRETT, 2011, p. 314). |
| Letramento Racial | “Letramento Racial [...] obriga-nos a repensar a raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico de brancos e negros” (GUINIER, 2004, p. 114). |
| Letramento Racial Crítico | “Ensino do letramento racial crítico é um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial em ambientes escolares com crianças, com os pares no ambiente de trabalho, colegas, e assim por diante [...]” (MOSLEY, 2010, p. 452). |

Fonte: Adaptado de Oliveira e Ferreira (2019, p. 37)¹⁶.

Ribeiro (2019), em sua dissertação intitulada *Ela parece a empregada da minha casa*": *a relevância do Letramento Racial Crítico para a formação docente*, afirma que essa teoria aborda a raça

[...] como ponto de partida para a construção de narrativas de pessoas negras ou não e a partir delas se problematizar outras questões referentes à raça, etnia, preconceito e racismo entre outros em âmbitos educacionais ou para além deles. Ademais, como o Letramento Racial Crítico pode contribuir para uma educação que se promulgue equânime, logo, antirracista tanto por parte das pessoas de identidade racial negra quanto por parte das pessoas de identidade racial branca (RIBEIRO, 2019, p. 74).

Logo, pode-se dizer que o LRC convida pessoas de todas as identidades raciais a refletirem sobre raça e racismo e seus fragmentos, não só no contexto escolar e nas disciplinas curriculares, mas também em ambientes não convencionais, como o caso da Associação Sociocultural, visando construir em comunidade uma sociedade mais crítica, justa e igualitária.

¹⁶ Ver também Ferreira (2015a).

Dessa forma, vale frisar a relevância do LRC para a aplicação das Leis 10636/03 e 11.645/2008, considerando a LDB (Lei nº 9.394/1996), que, além de exigir o princípio de um ensino que considere a diversidade étnico-racial, é clara e incisiva quanto aos objetivos de incluir o estudo da História da África e dos Africanos, das lutas sociais do movimento negro, das culturas e contribuições dos povos negros e indígenas na formação social, econômica e política do Brasil. Nessa direção, os documentos oficiais reforçam a necessidade de considerar as identidades sociais e suas interseccionalidades nos currículos escolares.

O LRC também resgata algumas propostas da BNCC, uma vez que o documento trata sobre a educação para as relações étnico-raciais, que é parte obrigatória do currículo desde 2003, e propõe uma educação antirracista. Apesar de haver muitas discussões que apontam a intenção ideológica da BNCC em atender os interesses hegemônicos da classe burguesa, é possível encontrar traços de uma proposta que visa a um ensino crítico e reflexivo para as relações étnico-raciais. No artigo *A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista*, de Silva A. L. e Silva C. (2021), pode-se visualizar a análise que os autores fazem para demonstrar as vezes em que as categorias relacionadas à educação étnico-racial são mencionadas na BNCC do ensino fundamental e médio e seus propósitos, conforme aponta a tabela seguinte.

| Categorias | Frequências | Classificação no Documento |
|--------------------------------------|--------------------|---|
| Educação das Relações Étnico-Raciais | 4 | Leis |
| Afrodescendente | 4 | Objetos de Conhecimento, Habilidades, Equidade. |
| Negro/a/os/as | 12 | Objetos do Conhecimento, Habilidades |
| Afro-Brasileira | 20 | Leis, Objetos do Conhecimento, Habilidades, Formação Geral Básica, Literatura |

Fonte: Adaptado de Silva, A.L.; Silva, C. (2021, p. 564).

Outro fator presente no documento, que propõe um ensino crítico e reflexivo para as relações étnico-raciais, pode ser visualizado nas competências gerais. Para tanto, trago dois pontos que nos interessam mais detidamente:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018 p. 9-10).

A partir dos itens citados, nota-se a necessidade de que os profissionais que atuam no campo da educação – sejam eles docentes, autores de livros de didáticos, supervisores, coordenadores, entre outros – compreendam o valor da “diversidade de saberes” que cada lugar abriga. Para isso, é indispensável que haja projetos político- pedagógicos desvinculados de ações que tentam projetar um quadro irreal de imagens, valores e interesses extremamente padronizantes e hegemônicos que pouco se adequa ao contexto sociocultural dos estudantes, da escola ou até mesmo da cidade, estado ou país. Assim, embora se possa ensinar sobre os saberes de outras culturas e povos, é importante que os valores e símbolos locais sejam valorizados. Para além disso, é preciso que o cidadão em formação, em qualquer nível educacional, possa se ver como um sujeito capaz de contribuir com a coletividade e também de usufruir das contribuições que os demais podem oferecer, tudo isso reconhecendo e respeitando as diferenças.

Nessa perspectiva, em uma aula de línguas (materna ou estrangeira) apoiada no LRC, o professor pode utilizar de textos multimodais e multissemióticos com o objetivo de valorizar a cultura afro-brasileira e/ou apontar situações que precisam ser mudadas em relação às práticas e discursos racistas, promovendo momentos de discussões e reflexões, nos quais os alunos negros e não negros tenham a oportunidade de se posicionar criticamente a partir de suas vivências. Diante disso, o LRC atrelado ao contexto pedagógico se tornou o elemento *suleador*¹⁷ desta pesquisa, pois acredito que essa teoria tem muito a contribuir para as práticas pedagógicas no ensino de línguas, para a análise e produção de materiais didáticos e principalmente para a formação de professores conscientes quanto ao seu papel de “educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (FERREIRA, 2015, p. 35). O

¹⁷ O termo ‘suleador’ foi usado no sentido de representar o termo ‘sulear’ que de acordo com Júnior (2022, p.339) “representa um posicionamento crítico às representações geradas pelo caráter ideológico do termo nortear, fruto de um pensamento eurocêntrico dominante a partir do qual o Norte passou a ser apresentado como referência universal. Sulear significa contrariar essa lógica, dando visibilidade à ótica do Sul e desconstruindo a falsa ideia de Norte como acima, superior e Sul como abaixo, inferior”.

professor, nessa perspectiva, torna-se agente social comprometido com a transformação e formação cidadã dos alunos, com o objetivo de desconstruir as ideologias preconceituosas vigentes.

Nessa direção, a próxima seção discutirá as possíveis abordagens para promover o LRC a partir de diferentes gêneros textuais.

2.6. Letramento Racial Crítico em diferentes gêneros textuais

Fazendo uma breve pesquisa na plataforma *Google Acadêmico*, tentei encontrar pesquisas que apresentassem os diferentes gêneros textuais que exploram narrativas e/ou contranarrativas para a promoção do LRC, seja no ensino básico ou superior. Feito isso, encontrei, a princípio, as pesquisas de Aparecida de Jesus Ferreira, autora que utiliza, sobretudo, de narrativas autobiográficas como instrumento para geração de dados para consolidar o entendimento sobre o LRC. Em seu livro intitulado *Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas*, a pesquisadora apresenta cerca de 30 narrativas específicas, voltadas para as questões de raça e racismo. A maioria delas se trata de relatos de professoras/es que viram ou vivenciaram o racismo em diversos espaços no decorrer de suas vidas. Vale lembrar que a autora também destina suas pesquisas para a análise de livros didáticos e evidencia que as práticas de LRC são feitas no cotidiano da sala de aula, tendo em vista a efetivação de equidade de representação em livros didáticos.

Em sintonia com Ferreira (2015), Ribeiro (2019), em sua dissertação intitulada *Ela parece a empregada da minha casa": a relevância do Letramento Racial Crítico para a formação docente*, também buscou, por meio de uma oficina ofertada aos docentes em formação do curso de Letras Português/Inglês da UFLA, refletir sobre a identidade dos docentes e sobre as situações de racismo e atitudes antirracistas que eles vivenciaram dentro e/ou fora da esfera escolar. Para isso, ela utilizou recursos audiovisuais, imagéticos, musicais e textuais, assim como a produção de narrativas/relatos para fomentar as discussões acerca de questões raciais em ambientes escolares e, com isso, alcançar possíveis alternativas para a ressignificação da cultura discriminatória nos espaços educacionais a partir dos princípios conceituais do Letramento Racial Crítico.

Além disso, pude encontrar trabalhos que investiram em outros textos multimodais e multissemióticos, como entrevistas, questionários, vídeos, poemas, campanhas e diários de leitura. No mais, me deparei com pesquisas direcionadas aos gêneros literários, como literaturas infantis, literaturas africanas ou afro-brasileiras, crônicas, entre outros, para se trabalhar

identidades de raça e racismos com jovens e crianças nas escolas¹⁸. Conforme Nascimento, Souza e Sá:

Aulas baseadas nos gêneros discursivos podem promover o ensino-aprendizagem focados não em desenvolver apenas uma modalidade da língua, mas em reconhecer as diversas práticas sociais da língua e possibilitar o ensino-aprendizagem da mesma por meio de textos orais e escritos (NASCIMENTO; SOUZA; SÁ, 2016, p. 17).

Dessa forma, pode-se dizer que a abordagem do LRC em práticas educacionais, tanto em nível básico quanto superior, pode ser explorada de diferentes formas, a depender da disciplina, do contexto sociocultural escolar, dos recursos didáticos disponíveis, dentre outros fatores. Sendo assim, nas aulas de línguas (materna ou estrangeira), o docente pode utilizar de diferentes gêneros textuais (escritos ou orais), a fim de estabelecer relação entre o conteúdo e as práticas voltadas para o cotidiano dos alunos, ou seja, o docente poderá discutir raça e racismo de forma contextualizada.

3. METODOLOGIA

Nesta seção, apresentarei os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho. Para facilitar a compreensão, optei pela organização em três tópicos. No primeiro, tratarei da natureza e do formato da pesquisa. No segundo, abordarei o contexto da pesquisa e seus participantes. No terceiro, mostrarei como se deu a coleta de dados e seus instrumentos.

3.1 Natureza e formato da pesquisa

O presente trabalho segue os fundamentos da pesquisa qualitativa que considera que os fenômenos investigados são altamente subjetivos, interpretativos e não mensuráveis. Isso se confirma em Denzin e Lincoln (2006), que a definem como:

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo [...]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

¹⁸ Ver os trabalhos de Oliveira (2019), Schäfer (2019) e Silva e Sales (2022).

Nesse sentido, a escolha pela pesquisa qualitativa neste trabalho se justifica devido à flexibilidade em reconhecer as diversidades, tanto de pontos de vista quanto das práticas no campo do estudo científico sobre determinados fenômenos. Em acréscimo, a pesquisa qualitativa possibilita que o pesquisador participe e se torne parte do processo de pesquisa. Com isso, “as reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc. tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação” (FLICK, 2009, p. 25).

Além disso, o presente trabalho é subsidiado pela revisão bibliográfica que, segundo Prodanov e Freitas (2013), caracteriza-se principalmente por ser

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Dessa forma, a revisão bibliográfica possibilita que aprofundemos, no fenômeno em estudo, a partir de trabalhos relevantes que já foram realizados e publicados no meio científico. Para isso, o pesquisador que utiliza dessa abordagem tem como objetivo analisar os textos publicados para apoiar o seu trabalho científico, como foi feito diante dos conceitos de Letramentos, de Letramento Racial Crítico e da Teoria Racial Crítica. Todavia, vale lembrar que, dadas as constantes transformações no que tange à língua, às identidades, às culturas e às estruturas de poder, é necessário realizar revisões bibliográficas contínuas.

3.2. O método da Autoetnografia na pesquisa qualitativa

No início deste estudo, apresentei um pequeno relato sobre a minha trajetória pessoal, escolar e acadêmica que serviu de inspiração e motivação para a escolha temática e escrita deste trabalho de conclusão de curso.

A introdução desta pesquisa com uma autonarrativa está ancorada nos princípios da autoetnografia (HAYANO, 1979), que tem como principal característica a reflexividade sobre a própria prática do pesquisador que está em constante relação com “outros” sujeitos da pesquisa. De acordo com Santos (2017), esse método se sustenta em três orientações:

[...] a primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo (SANTOS, 2017, p. 218).

Em linhas breves, o pesquisador autoetnógrafo utiliza os princípios da autobiografia e da etnografia. A primeira, de acordo com Ninin (2013), consiste em abrir espaço para que o pesquisador possa utilizar sua experiência vivida, a cultura do grupo no qual o participante está inserido e suas representações sócio-históricas como dados para as suas reflexões. A segunda, em conformidade com Ataídes, Oliveira e Freitas-Silva (2021),

[...] apresenta-se como uma metodologia de investigação científica que proporciona ao pesquisador fazer uma imersão no campo de pesquisa, a fim de observar e interagir com as pessoas pesquisadas em seu ambiente real, para compreender e elucidar as suas práticas, saberes e culturas (ATAÍDES; OLIVEIRA; FREITAS-SILVA, 2021, p. 145-146).

Dessa forma, fica claro que a autoetnografia “torna-se tanto processo como produto da pesquisa” (SANTOS, 2017, p. 220). À vista disso, a preferência por essa abordagem para a pesquisa em questão dá-se devido às possibilidades que esse método oferece para investigar questões educacionais, principalmente no tocante à busca pelo rompimento com verdades padronizadas ou universais, por entender que as verdades são localizadas e contextualizadas. Além do mais, de acordo com Santos (2017), existem quatro razões fundamentais para se realizar a autoetnografia:

1) realizar uma crítica mais contundente, fazer contribuições e/ou estender a pesquisa e teoria existente; 2) abraçar a vulnerabilidade como uma maneira de compreender as emoções e melhorar a vida social; 3) interromper tabus, quebrar silêncios e recuperar vozes perdidas e desconsideradas; e 4) tornar a pesquisa acessível a diversos públicos (SANTOS, 2017, p. 231).

Sendo assim, conforme observa Santos (2017), esse método possui a aptidão de reconhecer o envolvimento, a subjetividade, a emotividade e a perspectiva do pesquisador sobre a investigação. Além disso, ele ajuda a ampliar o entendimento da questão racial, de gênero, entre outros exemplos, devido ao seu caráter político e transformador que assegura que vozes e saberes subalternos tenham espaço no mundo da pesquisa qualitativa. Por isso, a meu ver, essa é a metodologia mais adequada para a análise de dados neste trabalho, no qual apresento reflexões a partir da minha própria narrativa como professora de línguas em formação no curso de Letras e bolsista do projeto de extensão Orukomi (UFLA) e do projeto Escola Erê (Associação Sociocultural Castelo de São Jorge), estes que serão detalhados posteriormente. Portanto, vale enfatizar que as vozes ecoadas neste trabalho não são apenas de uma professora negra, bissexual e umbandista, mas também de todo um quilombo que possibilitou que esta pesquisa acontecesse. As experiências vividas no exercício docente não foram solitárias e

isoladas, foram em conjunto com uma comunidade, a partir de muitas trocas de conhecimento com pessoas que também carregam consigo outras vozes e narrativas vivas e ancestrais.

Isto posto, no próximo item será abordado o contexto da pesquisa, no qual irei apresentar a Associação Sociocultural e os projetos nos quais atuo.

3.3. Contexto da pesquisa

Para esta pesquisa etnográfica, escolhi como contexto para a coleta de dados as minhas práticas e experiências enquanto professora e bolsista do projeto de extensão Orukomi, da UFLA, e do projeto Escola Erê, da Associação Sociocultural Castelo de São Jorge, que está localizada em um Quilombo Urbano em um bairro de periferia na cidade de Lavras-MG. A princípio, é válido destacar que a ASC tem o objetivo de fomentar e realizar ações e atividades socioculturais e educacionais de valoração e promoção da cultura negro-africana, como a Capoeira Angola, o Maracatu, o Congado, os Artesanatos etc. Em síntese, a ASC tem como intuito a transformação social permanente e a longo prazo na comunidade.

Na Associação, existe o projeto educacional Escola Erê, que, em parceria com o projeto de extensão Orukomi (UFLA), desenvolve atividades interdisciplinares de apoio escolar para as crianças da comunidade. As atividades realizadas no espaço da Associação têm como ponto de apoio as questões étnico-raciais e as manifestações artístico-culturais afro-brasileiras e indígenas. Assim, objetiva-se, de maneira conjunta a diferentes áreas de conhecimento, propiciar às crianças novos olhares para melhor compreenderem suas identidades e o mundo ao seu redor, entre outras inúmeras possibilidades que a educação pode lhes oferecer. Para tanto, o projeto entende a Alfabetização, os Letramentos, a Literatura e as Manifestações Artísticas e Culturais Afro-Brasileiras e Indígenas como principais vias para despertar o senso crítico e reflexivo e a construção de conhecimentos atrelados à realidade física, social e cultural dessas crianças e jovens. Com isso, espera-se que os participantes possam exercer de forma plena o papel de cidadãos críticos, reflexivos e transformadores, com base em uma educação crítica, libertadora, antirracista e decolonial¹⁹.

¹⁹ O termo decolonial ou decolonialidade parte da premissa da negação da colonialidade que ainda reflete na contemporaneidade na vida cotidiana. Machado (2018) aponta que, no Brasil, há um colonialismo interno “vigente”, visto que os povos originários “e negros, que constituem a base de sua formação, continuam excluídos das esferas de decisão e de poder do Estado-nação” (MACHADO, 2018, p.14 apud BENTO 2022, p.106). Dessa forma, a decolonialidade vai contra a lógica colonial e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos.

3.4. Instrumentos de geração de dados

Para a seleção dos materiais, antes de mais nada, prezei por textos que apresentassem eixos não hegemônicos e que oferecessem outras fontes de saber além das fontes predominantemente brancas e ocidentais. Dessa forma, optei pelo conto *A proeza do caçador contra o curupira*, do livro *Contos Indígenas Brasileiros* (Anexo A), escrito pelo autor indígena Daniel Munduruku e publicado pela Editora Global em 2004. O livro é composto por oito contos mitológicos – “O roubo do fogo”, “A origem do fumo”, “Depois do dilúvio”, entre outros, que fazem parte da tradição e da literatura oral indígena. De acordo com o autor, os contos (mitos) foram selecionados a partir de um critério linguístico e seu objetivo era retratar as crenças, os valores e os hábitos de alguns povos indígenas do Norte ao Sul do país (Guarani, Karajá, Munduruku, Tukano etc.).

Outro material selecionado, que também faz parte da literatura de tradição oral, foi o *Ìtàn ioruba Oyá e a borboleta* (Anexo B), de autoria e data desconhecidas. O *Ìtàn* se trata de um conjunto de mitos e lendas do panteão africano. No Brasil, é um elemento representativo de uma cultura oral vinculada, primordialmente, às comunidades religiosas do Candomblé e da Umbanda para transmitir conhecimentos ancestrais sobre as divindades africanas (Orixás), seus feitos, suas histórias e seus poderes, a fim de levantar reflexões sobre algumas tradições, símbolos, valores éticos e morais, rituais, entre outros ensinamentos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nas seções seguintes, apresentarei algumas amostras de atividades que foram pautadas no LRC para o ensino de línguas no contexto da Associação Sociocultural Castelo de São Jorge.

4.1. Livro “Contos indígenas brasileiros”

Dentre os oito contos presentes no livro “Contos Indígenas Brasileiros”, optei por relatar, neste trabalho, a minha experiência com a obra, que ocorreu por meio de uma roda de leitura, uma das minhas primeiras atividades realizadas com as crianças atendidas no espaço da Associação, em julho de 2021.

Em primeiro lugar, a ideia de construir essa roda de leitura se deu após ouvir algumas demandas e experiências de pessoas que já desenvolviam o projeto de Capoeira Angola na comunidade e que, além das aulas de capoeira, também desenvolviam algumas atividades de leitura com as crianças da comunidade. Assim, foi-me relatado que algumas crianças possuíam

grandes dificuldades com a leitura e com a escrita e que a maioria já deveria ter alcançado um certo nível de alfabetização esperado de acordo com a idade. Tudo isso me conduziu a muitas questões e reflexões sobre a condição de cada uma delas e o que poderia estar interferindo no seu processo de alfabetização. Desde então, as respostas que são altamente complexas não deixam de chegar e, a meu ver, todas elas perpassam o que conhecemos como *racismo estrutural*. A partir disso, comecei a lembrar tudo o que eu já tinha estudado e ouvido sobre os Multiletramentos e o Letramento Racial Crítico. Dessa forma, passei a pensar em maneiras de contribuir e continuar com as atividades de leitura com as crianças, porém focando em práticas críticas direcionadas às questões étnico-raciais, de forma dinâmica, prazerosa e divertida para elas.

Mesmo que no início da formação da Associação eu tenha atuado como professora de Maracatu com o grupo Baque do Morro, vi naquele espaço o chamado para o compromisso, também, enquanto professora de línguas em formação. Com isso, em acordo e diálogo com meus colegas do grupo, meia hora antes do início das oficinas de Maracatu seria o tempo no qual iríamos nos dedicar a uma roda de leitura com os alunos. A formação de roda para a prática da leitura dialoga, acima de tudo, com as nossas próprias práticas ancestrais em comunidade, nas quais muitos anciãos nativos das Américas e da África se reuniam para narrar suas histórias, feitos e compartilhar ensinamentos com os mais novos. No contexto da Associação, essa prática é muito recorrente, tanto nesse espaço quanto na comunidade, por meio da capoeira, das práticas religiosas nos terreiros de Umbanda e Candomblé, em reuniões formais e informais. A observação desse formato de atividade na comunidade me fez refletir que começar por essa dinâmica seria, além de um ato de respeito pelo local e pelas suas tradições, um ato de respeito pelos alunos e suas formas de aprender. Minha intenção ao fazer a roda foi propiciar que eles se sentissem, antes de tudo, vistos e ouvidos, a fim de que percebessem que a presença e a participação deles naquele momento eram importantes para a realização das atividades. Desse modo, pedi para que se apresentassem, dizendo o nome, a idade e a forma como gostariam de ser chamados, visto que tinham apelidos entre eles que deixavam alguns incomodados. Portanto, com uma simples pergunta – “como você gosta/gostaria de ser chamado/a?” – eu esperava fazer com que aquele espaço de atividade de leitura fosse um local em que todos tivessem sua humanidade respeitada. Essa abordagem inicial dialoga com a reflexão de Ferreira (2019), na qual ela afirma que todo/a profissional, seja da área da educação ou não, que utiliza as estratégias do LRC de forma interseccionada deve compreender que sua interligação com as relações sociais precisa reconhecer as pessoas as quais atende e interage, tendo em vista “as

complexidades que perpassaram a formação das suas identidades sociais de raça, de gênero e de classe” (FERREIRA, 2019, p. 10). Assim sendo, para Ferreira (2019):

Os/as profissionais que não estão levando isso em consideração estão deixando de atender, deixando de educar as pessoas na sua totalidade. Isso, porém, é um dever de cada profissional e é o esperado de quem é atendido. Para que as relações sociais sejam plenamente humanizadas, esse letramento racial crítico precisa passar pelo processo de uma educação formal. E não há como interagir com as pessoas de forma humanizada sem ter as individualidades no centro da questão (FERREIRA, 2019, p. 10).

Dito isso, após nossas apresentações, mostrei às crianças algumas opções de livros e pedi que fizessem uma votação e escolhessem um para iniciarmos a atividade de leitura. Entre as opções, além do livro *Contos Indígenas Brasileiros*, estavam: *O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas*, *Dandara, seus cachos e caracóis* e *A cor de Coraline*. Preocupe-me em levar livros nos quais elas pudessem se ver nas ilustrações ou que apresentassem histórias fora de alguns padrões brancos, tanto em imagem quanto em narrativa. Essa seleção literária vai ao encontro do que afirmam Oliveira e Ferreira (2020) sobre o LRC compreender a literatura infantil como um material de apoio para se discutir questões étnico-raciais, uma vez que tal literatura pode acabar contribuindo para a reprodução de padrões hegemônicos, já que faz parte do campo da linguagem e conseqüentemente da comunicação. Dessa forma, de acordo com as autoras, “a literatura pode transmitir direta ou indiretamente ideologias, valores e estereótipos, favorecendo ou não determinada identidade/cultura/historicidade” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2020, p. 38).

Sabendo disso, fiquei surpresa ao observar que a maioria das crianças optou por uma literatura totalmente diferente do que eu imaginava que iriam escolher, devido à representatividade negra nas ilustrações. Pude ver o interesse delas por algo que ainda não conheciam. Digo isso, pois perguntei se elas sabiam quem eram aqueles povos representados na capa do livro e muitas não sabiam dizer, não sabiam quem eram os povos indígenas, até que eu estabeleci relação com os espíritos ancestrais que são cultuados no terreiro onde realizam suas práticas religiosas, conhecidos como “caboclos”. A partir disso, as crianças entenderam que os contos eram dos “índios” (termo considerado pejorativo quando relacionado aos povos nativos). Esse evento me fez perceber o quanto ainda é perpetuado, no imaginário de muitas pessoas, que a população indígena se trata de algo apenas do passado, geralmente percebida de forma extremamente pejorativa e estereotipada, resultado do projeto político colonial de extermínio literal e epistemológico dos povos originários do território brasileiro.

Diante do exposto, percebi a importância de se trabalhar com esse tipo de material literário, escrito por pessoas que representam suas próprias identidades étnicas e raciais e que

apresentam narrativas contra-hegemônicas. Tal perspectiva dialoga com Ribeiro (2019), que, em consonância com Souta (2017), pondera:

[...] trazer narrativas/relatos podem contribuir para a formulação de outra forma de ver as identidades, principalmente as que se enquadram nos grupos colocados à margem. E, assim, fazendo delas um caminho para se ressignificarem através de um trabalho sólido, concreto e comprometido pelo Letramento Racial Crítico (RIBEIRO, 2019, p. 56-57).

Dessa forma, entendo que trazer literaturas escritas pelos próprios indígenas faz parte de uma prática comprometida com o LRC, a fim de apresentar contranarrativas capazes de problematizar discursos estereotipados e antiéticos que não têm respeito às diferenças étnico-raciais. Nessa direção, segundo Ribeiro (2019, p. 56), “dar margem a essas identidades é dar visibilidade para que possam ser notadas, bem como ouvidas”.

Além disso, ficou evidente a urgência da efetivação da Lei 11.645 nos currículos não só da educação básica, mas também da educação superior, principalmente nos cursos de formação docente nas áreas de línguas/linguagens e suas literaturas, pois boa parte das mudanças socioeconômicas, políticas e étnico-raciais “dependerá de como os professores trabalharão com alunos em sala de aula e da forma como os professores são educados em seus cursos de formação” (FERREIRA, 2017 *apud* RIBEIRO, 2019, p. 56).

Por fim, retomando o exercício da roda de leitura, o conto “A proeza do caçador contra o curupira” foi escolhido pelos alunos pelo fato de a figura do curupira lhes ser familiar. Entretanto, pude observar que eles também ficaram surpresos, pois o conto apresentava uma outra versão menos romantizada quando comparada ao personagem das histórias folclóricas. Procurei, nesse momento, fazer uma mistura entre leitura e contação, de forma a convidar as crianças a participarem do processo da leitura de maneira dinâmica, prazerosa e atenta. Para isso, utilizei diversos recursos multimodais, como mostrar e analisar a ilustração do conto, usar os instrumentos musicais presentes no espaço da Associação para simular os passos e gestos do personagem, como também mudanças no tom da voz para diferenciar as falas de cada personagem ou induzir um clima de suspense, além de perguntas para instigar ainda mais a curiosidade delas pela história.

Dito isso, relembro que o objetivo deste trabalho não é analisar e explorar o material utilizado para a atividade, mas refletir sobre como tais materiais contribuíram para as minhas reflexões acerca da minha própria prática pedagógica, apoiada no Letramento Racial Crítico, no contexto da Associação Sociocultural e, conseqüentemente, na minha formação docente.

4.2. *Ìtàn* (Letramento Oral)

Como pudemos observar até aqui, é evidente que o LRC pode ser trabalhado simultaneamente com outros tipos de Letramentos, como o Letramento Oral, que possibilita o uso e a referência aos *Ìtàn*s, que são, como dito anteriormente, contos de diversas culturas africanas, passados oralmente de geração a geração.

Como dito na amostra anterior, a maioria das crianças atendidas na Associação é praticante de religiões com raízes africanas. Ademais, as que não são praticantes possuem conhecimento básico ou já tiveram contato com algum terreiro (local onde são realizadas práticas religiosas de matriz africana), visto que existem mais ou menos três em atividade na comunidade. Muitas das crianças que são praticantes já relataram ter sofrido racismo religioso na escola por colegas de sala. Sabendo disso, passei a pensar em formas de introduzir os *Ìtàn*s e aproveitar os conhecimentos que elas construíram a partir das suas vivências e práticas dentro das comunidades de terreiro²⁰ para refletir e aprimorar os processos de ensino-aprendizagem durante as aulas de línguas da Escola Erê e do projeto Orukomi. Não foi uma tarefa muito difícil, uma vez que também faço parte da comunidade de terreiro e, por muitos anos, tive a oportunidade de ter contato com as tradições orais praticadas nesses locais e, a partir delas, aprender os ensinamentos compartilhados por meio dos *Ìtàn*s sobre os Orixás. A oralidade, para as comunidades de terreiro, contribui ativamente na manutenção e na transmissão da memória social, de conhecimentos, de princípios culturais, crenças e ideologias (AGUILAR, 2016).

A partir dessa bagagem de conhecimento sobre as narrativas de terreiro, resolvi compartilhar e explorar com os alunos o ensinamento da lenda de Iansã e a borboleta, haja vista que havia uma situação de muitos conflitos na sala de aula. Feito isso, observei que as crianças estavam muito agitadas e agressivas umas com as outras, analisei a situação e refleti sobre o que poderia ajudá-las a pensar sobre seus próprios comportamentos agressivos. Logo me veio à memória que um dos Orixás que elas mais gostam de representar em desenhos e encenar suas danças em momentos descontraídos era Iansã/Oyá²¹, uma Iabá (“mãe rainha”) muito associada por elas por ter um gênio de muita bravura, impulsividade e sem muita paciência, entre outras

²⁰ “Povos e Comunidades de terreiro são aquelas famílias que possuem vínculo com casa de tradição de matriz africana – chamada casa de terreiro. Esse espaço congrega comunidades que têm características comuns, como a manutenção das tradições de matriz africana, o respeito aos ancestrais, os valores de generosidade e solidariedade, o conceito amplo de família e uma relação próxima com o meio ambiente. Dessa forma, essas comunidades possuem uma cultura diferenciada e uma organização social própria, que constituem patrimônio cultural afro-brasileiro” (BRASIL, 2019).

²¹Oyá é uma divindade das nuvens pesadas e tornados, mas também é relacionada ao elemento ar, às tempestades e aos raios.

características. Ao mesmo tempo, retomei um ensinamento que me marcou quando li a frase do influenciador e terapeuta Omoloji Àgbára Dúdú (2022)²² que dizia: “Iansã nos ensina que em alguns momentos a força que precisa ser utilizada para vencer a guerra não é a do búfalo, mas a da borboleta”. Logo, comecei a questioná-los sobre o que sabiam sobre a Orixá Iansã, sobre quais os elementos simbólicos que a representavam e se eles sabiam que a borboleta era um desses elementos. Além disso, indaguei se saberiam me explicar o porquê de dois animais tão “opostos” como o búfalo e a borboleta representarem Iansã. Eles souberam me responder a maioria das perguntas, mas não sabiam sobre a borboleta nem explicar o porquê desse símbolo. Então, contei a elas a lenda sobre como Iansã se transformou em uma borboleta e, a partir disso, passamos a construir algumas reflexões críticas sobre a importância de elas saberem usar esse conhecimento de Iansã não só nos momentos conflitantes do cotidiano, mas também diante das situações de racismo, intolerância religiosa e machismo.

Tal abordagem dialoga com os princípios do LRC e, mais uma vez, resgata a Lei 10.639/2003, no que se refere à valorização de saberes africanos e afrodiáspóricos de maneira reflexiva e crítica, desvinculando-os de discussões atreladas somente ao período da escravidão e garantindo a visibilidade e o respeito às diferentes epistemologias da cultura negra.

Assim sendo, segundo Souza (2016), citado por Couto e Jovino (2022), o LRC nos impulsiona a

[...] buscar o conhecimento, para desmistificar conceitos na sala de aula e auxiliar na formação de alunos críticos, que não conheçam apenas a versão eurocêntrica de uma história, mas que conheçam as nossas heranças africanas e lutem contra o preconceito (SOUZA, 2016, p. 8 *apud* COUTO; JOVINO, 2022, p. 81).

Nesse sentido, acredito que trazer diferentes cosmovisões e epistemologias étnicas e raciais para a prática pedagógica em aulas de línguas auxiliará não só na formação de alunos críticos aptos a combaterem os preconceitos e o racismo, mas, antes de tudo, na formação crítica dos docentes. Assim, em consonância com Alves (2018):

[...] devemos refletir sobre o corpo docente entendendo o que significa estar inserido nessa sociedade, a partir de como foi socializado, e os espaços de formação pelos quais passou, uma vez que este profissional encontra-se nesta sociedade permeada por práticas racistas (ALVES, 2018, p. 71).

²²Fonte: <https://www.instagram.com/p/CZxAl6fulu/>.

À vista disso, trazer o LRC como aliado pressupõe um olhar atencioso para com as nossas próprias vivências e para com as dos alunos, a fim de desconstruir, reconstruir e resgatar práticas sociais e pedagógicas, visando também valorizar as riquezas de saberes afrocentrados que os próprios alunos trazem para os ambientes de ensino-aprendizagem. Isso também fica evidente quando podemos atrelar o LRC a outros tipos de Letramento, no caso, ao Letramento Oral, visto que tanto o conto indígena quanto os *Itàns* fazem parte da tradição oral (no caso do conto, ele foi transcrito para a linguagem escrita), conforme Aguilar (2016):

[...] nas sociedades de tradição oral e/ou ágrafa o letramento oral é uma ferramenta linguística eficiente e eficaz para contar histórias e expressar princípios e valores, costumes, sentimentos, tradições, além de ser uma prática social valiosa, para o fortalecimento e a prevenção da identidade/identificação histórico-cultural-linguística dos povos indígenas nos dias atuais (AGUILAR, 2016, p. 146).

Desse modo, a partir da percepção levantada acima, é interessante pensarmos sobre a importância de se desenvolver uma nova concepção e, por que não, uma nova Teoria para o que aqui considero como um *Letramento Oral Racial Crítico*²³, com o propósito de valorizar, cada vez mais, as práticas ancestrais que ainda existem e resistem em comunidades pretas e indígenas não só no Brasil, mas em todo o globo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas palavras finais, posso afirmar que objetivo central foi atingido no sentido de apresentar as possíveis contribuições do Letramento Racial Crítico para uma experiência autoetnográfica como professora de línguas foi atingido. Durante todo o processo de escrita deste trabalho, foi possível levantar diversas reflexões que contribuíram significativamente para a minha formação não apenas enquanto professora de línguas, mas como pessoa, como negra e mulher que busca diariamente destacar a necessidade e a importância de se discutir as questões étnico-raciais em todos os espaços sociais. Dessa forma, trazer aqui as “considerações finais” é somente o começo de um aprendizado contínuo, seguindo sempre o movimento de *Sankofa*, de sempre voltar, retomar o que foi esquecido e, com isso, ressignificar o futuro. Todavia, vale ressaltar aqui algumas reflexões principais que podem contribuir para novas pesquisas e abordagens educacionais focadas no LRC.

²³ Embora a discussão dessa especificidade desse letramento não seja o foco da presente pesquisa, estou cunhando esse termo, para, como explicitado no texto, a provocação de novas pesquisas.

Como dito no início deste trabalho, meu entendimento sobre a Teoria do Letramento Racial Crítico se iniciou a partir do momento em que passei a questionar a minha própria identidade racial. Essa (auto)percepção foi propiciada pelas relações sociais nas quais tive contato com muitas práticas de Letramentos que foram capazes de me influenciar no (re)conhecimento e na aceitação das minhas identidades e suas interseccionalidades.

O aprofundamento nas Teorias dos Letramentos, da Teoria Racial Crítica e do Letramento Racial Crítico, possibilitou um olhar mais atento às minhas práticas em aulas de línguas de forma contextualizada, ou seja, no contexto de uma Associação Sociocultural. Infelizmente, como toda pesquisa, este trabalho apresenta limitações. A exemplo disso, por questões éticas, não foi possível fazer uma análise focada nas percepções e considerações dos estudantes que participaram das atividades desenvolvidas, além de ter sido preciso fazer uma seleção das matérias a partir das quais seriam coletados os dados.

Dessa forma, vale deixar claro que esta pesquisa é apenas um recorte de muitas possibilidades de discussões que podem ser pesquisadas ou (re)pensadas, uma vez que a Associação Sociocultural Castelo de São Jorge, por estar localizada em um Quilombo Urbano, é um espaço que oferece muitos caminhos de pesquisas, temas e assuntos. A ASC é um lugar riquíssimo nos quesitos histórico, cultural, linguístico e espiritual, ou seja, de muitos conhecimentos e saberes oferecidos não só para os atuantes nesse espaço, mas para toda a cidade de Lavras-MG. Além disso, é um ambiente onde podemos observar práticas comprometidas com a efetivação da Lei 10.639/2003, servindo, assim, como exemplo para várias instituições escolares, ou não, da cidade que ainda estão muito limitadas a uma data específica destinada à conscientização das raças, como a data 20 de novembro. Compreendo que discutir questões étnico-raciais em diversos contextos, sejam eles educacionais ou não, é complexo e difícil, por se tratar de um enfrentamento diário contra uma sociedade estruturalmente étnico-normativa e racista. No entanto, apesar da complexidade, é uma discussão necessária para o reconhecimento e para a valorização da identidade racial negra e do combate ao racismo.

Portanto, finalizo esta pesquisa defendendo que o LRC muito auxilia no processo de formação identitária de docentes e discentes, além de possuir fundamentação suficiente para guiar a nós, professores de línguas e de diversas outras áreas do conhecimento, para a promoção de práticas pedagógicas mais críticas e comprometidas com uma educação para as relações étnico-raciais, logo, para uma educação antirracista. Para isso, é preciso que o LRC seja cada vez mais abordado na formação permanente dos professores. Sendo assim, não se trata de uma responsabilidade só do professor, mas também das instituições e das gestões políticas

responsáveis pela capacitação de profissionais que irão atuar em espaços educacionais. É necessário que estes/as profissionais estejam cada vez mais cientes das legislações educacionais que propõe uma educação antirracista desde a educação infantil, para que então, estejam preparados/as para elaborar práticas adequadas em torno das questões étnico-raciais.

Nesse sentido, percebo a necessidade de mais pesquisas pautadas no LRC e que sejam aptas a questionar o modo como está sendo desenvolvido o trabalho das escolas e das universidades no tocante às questões étnico-raciais. Por fim, é incontornável que possamos desenvolver mais práticas pedagógicas ancoradas no LRC e no Letramento Oral Racial Crítico, a fim de valorizar a identidade racial negra e as práticas de Letramento Afro-Indígenas, bem como contribuir para uma consciência de combate ao racismo.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Ana Maria Gouveia Cavalcanti. **Sobre as práticas orais dos povos indígenas: multiletramentos na ponta da língua.** In: SÁ, Rubens Lacerda de *et al.* **Letramento Oral: Velhas Rotas, Novos Rumos.** Campinas - SP: Pontes Editores, 2016. v. 6, cap. 7, p. 141-150.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?.** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALVES, Samantha dos Santos. **Letramento Racial Crítico e práticas educacionais no Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro:** a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas. Dissertação (Mestrado) — Centro Federal de Educação Técnico. Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro - CEFET, 2018.
- ATAÍDES, Fernanda Barros; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; FREITAS SILVA, Anair Araújo de. **A etnografia:** uma perspectiva metodologica de investigação qualitativa. Cadernos da Fucamp, v.20, n.48, p.133-147.2021.
- BARBOSA, Aline Nascimento. ENTREVISTA com APARECIDA DE JESUS FERREIRA. **Revista X**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 1-15, jul. 2019. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/67684>>. Acesso em: 17 ago. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v14i3.67684>.
- BRASIL. Lei n.º 10639/03 de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 20/06/22.
- BRASIL. Lei n.º 11645/08 de 10 de Março de 2008. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 20/06/22.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 10 de jul. 2022.
- COUTO, Ligia Paula; JOVINO, Ione da Silva. Colonialidade do ser. In: **Suelando conceitos e linguagens:** decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 77-82.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação Linguística Crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, R.R., SILVESTRE, V.P.V., MÓR, W.M. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas:** com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, v. 6, p. 236- 263, 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2012.
FOCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Edições Graal, 1984.

GANDIN, L. A.; PEREIRA, J. E. D.; HIPÓLITO, A. M. **Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings)**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10858> Acesso em: 30/07/2022.

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

MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**. Ilustração: Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Global, 2005. 63 p. ISBN 9788526009363.

NININ, Maria Otilia Guimarães. **Metodologia de pesquisa em Letras: guia de estudos**. UFLA, Lavras, 2013.

OLIVEIRA, Keila de. **Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil: os primeiros livros são para sempre**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa - PR, 2019.

OLIVEIRA, Keila de; FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Literatura Infantil Como Meio Articulador do Letramento Racial Crítico em Sala de Aula*. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 33–45, 2020. DOI: 10.46230/2674-8266-11-2910. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2910>. Acesso em: 17 ago. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane.Helena Rodrigues; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: SEB/MEC (org.), *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, p. 14-59. 2004

SÁ, Rubens Lacerda de; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. (Org.). **Letramento Oral: Velhas Rotas, Novos Rumos**. Campinas - SP: Pontes Editores. 173 p. v. 6. 2016.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios.** *PLURAL*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 24.1, p. 214-241, 2017.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Universidade Católica de Santos, v. 13, ed. 30, p. 553- 570, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização:** as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Revista Brasileira de Educação*. Jan, n. 25, p. 5 – 17, abril 2004.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor, Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUZA, Gasperim Ramalho de. **Novos significados para o ensino e aprendizagem de inglês:** o letramento crítico em uma turma de aceleração. 2014. Dissertação (Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, Gasperim Ramalho de; ROQUE, Arnaldo César. Identidades e Epistemologias: A Lei 10639/03 na Descolonização da Escola. **Interritórios:** Revista de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL, v. 6, ed. 12, 2020.

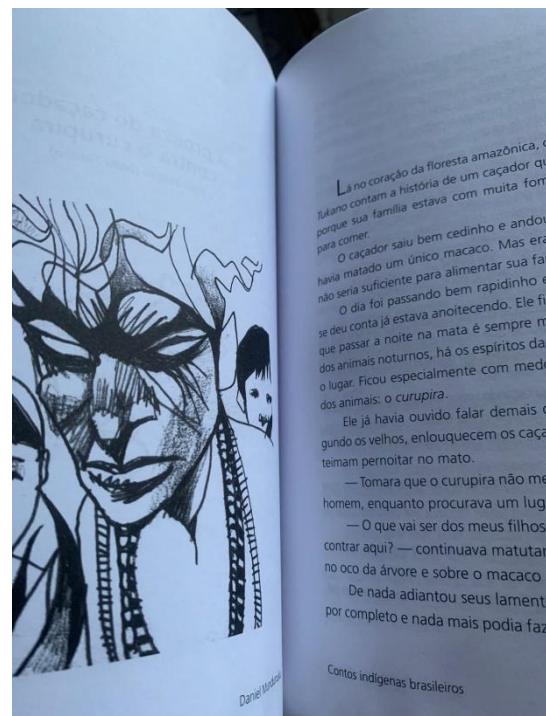
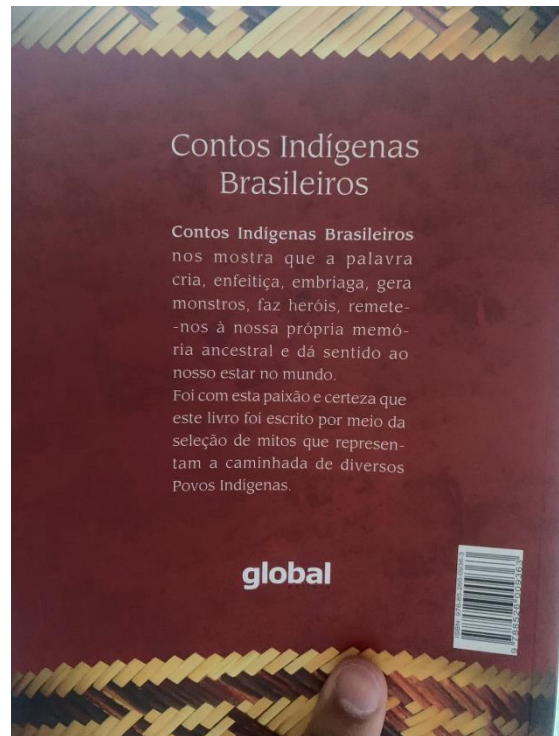
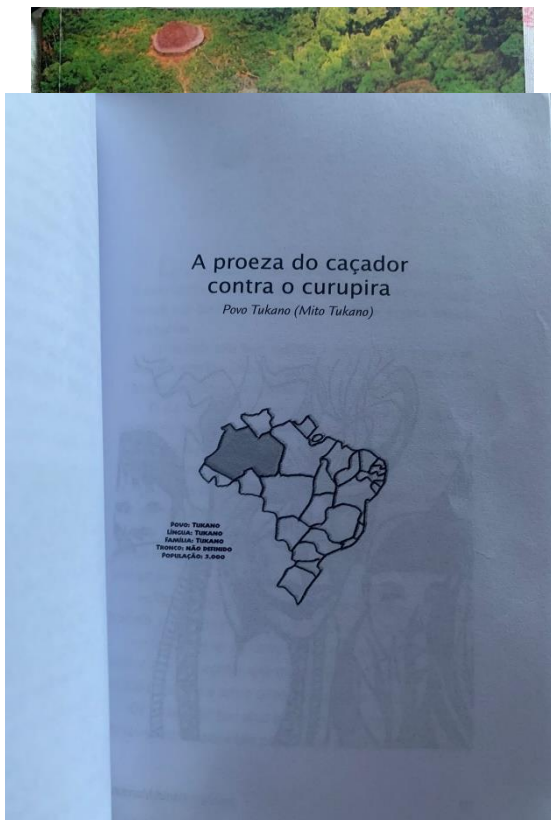
SOUZA, Gasperim Ramalho de; SOARES, Érika Amâncio Caetano. O Letramento Crítico, Oralidade e a multimodalidade no ensino de inglês: o que há para as crianças?. In: SÁ, Rubens Lacerda de *et al.* **Letramento Oral:** Velhas Rotas, Novos Rumos. Campinas - SP: Pontes Editores, 2016. v. 6, cap. 3, p. 53-78.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. **Para uma redefinição de letramento crítico:** conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F; ARAÚJO, V. A. (Org.). Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paço Editorial, 2011, v. 1, p. 1-250.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na Educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANEXOS

ANEXO A - Fotos da capa e contra e contracapa e o conto escolhido do livro



ANEXO B - Transcrição e vídeo do Ìtàn

PORQUE OYA SE TRANSFORMA EM BORBOLETA

Oyá e Sòngò viviam juntos. Nesta fase, Òsún e Obà já não ficavam mais tanto com Sòngò devido à ira de Sòngò e os maus tratos que ambas sofriam.

Oyá que não leva desaforo para casa, impaciente andava em pé de guerra com o grande Rei que há tempos procurava diversão fora dos limites do seu palácio.

Oyá revoltada decidiu fugir. Sòngò quando chegou ao palácio deu por falta de sua esposa.

Oyá desesperada e com medo de voltar para Sòngò acabou pedindo ajuda a Èsù, já que os dois sempre se deram muito bem.

Oyá deu a Èsù todos os materiais que ele pediu, e, assim Èsù fez um encantamento para Oyá.

Toda vez que sentisse medo ela se transformaria em borboleta que é linda, colorida e inofensiva.

Sòngò enfurecido e revoltado soltando raios e trovões com a fuga de sua esposa, ao se encontrar com Èsù, ele lhe disse que não teria visto Oyá.

Neste mesmo momento Oyá que estava em sua forma de borboleta observava tudo do alto.

Oyá voltando a sua forma de Òrìsà perguntou a Èsù, o porquê de se tornar uma borboleta e não outros elementos da natureza.

Èsù lhe respondeu:

Como vento e nervosa, você arrasaria o mundo em vendaval.

Como raio, você acabaria com as aldeias.

Como fogo, você destruiria o mundo.

Com os seus filhos Ègùn-gùn, você apavoraria a humanidade.

Como borboleta além de manter suas cores e perfumes que simbolizam a sorte, você também será capaz de voar com suas asas ao sabor do vento, afinal de contas quem em seu juízo perfeito mataria uma bela borboleta.

Èsù deixou o local muito feliz e satisfeito, fez com que Oyá jamais se tornasse preza de alguém.

Oyá feliz se transformou outra vez em uma bela borboleta (símbolo de sorte).

E saiu através dos ventos...

Disponível em: <<http://kwecejaavesandeji.blogspot.com/2013/04/porque-oya-se-transforma-em-borboleta.html>>.

VIDEO: canal “Contação de Histórias”: Iansã se transformou em borboleta por Viviane Onitan

Link disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=dMELy7ZUx3I&list=FLr2DXAR2wSdN9ZEIX_c0jgg&index=7&t=32s>.