

**Nelson e Carolina: vidas que inspiram uma proposta antirracista de  
letramentos na Educação de Jovens e Adultos****Nelson and Carolina: lives that inspire an anti-racist proposal for literacies in Youth  
and Adult Education**

Sheila de Castro Noronha da SILVA\*  
Marcia Lisbôa Costa de OLIVEIRA\*\*

**RESUMO:** O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou desenvolver uma proposta antirracista de ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pautada em estudos contemporâneos sobre os letramentos. O quadro teórico da pesquisa interliga discussões sobre EJA (ARROYO, 2017) a análises sobre racismo e educação antirracista desenvolvidas por Djamila Ribeiro (2019), Chimamanda Ngozi Adichie (2019), bell hooks (2013) e Silvio Luiz de Almeida (2018), entrelaçando-as ao campo dos estudos sobre letramentos (STREET, 2014; KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020) e letramentos críticos (FREIRE, 1987; FREIRE e MACEDO, 2015; JANKS, 2000, 2014; CERVETTI, PARDALES e DAMICO 2001). A investigação qualitativa articulou pesquisa bibliográfica e propositiva, tendo como meta a produção de material didático para o ensino crítico de Língua Portuguesa na segunda etapa do ensino fundamental na modalidade EJA. Assim, foi elaborado um caderno pedagógico temático em torno de duas personalidades negras de grande relevância na resistência ao racismo e às injustiças sociais - Nelson Mandela e Carolina Maria de Jesus. A proposta do caderno pedagógico “Nelson e Carolina: vidas que inspiram” colocou em destaque a representatividade dessas personalidades negras, enfatizando reflexões sobre racismo, desigualdades e antirracismo, valorizando as vozes dos estudantes da EJA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Língua Portuguesa. Antirracismo. Material didático. Letramentos.

**ABSTRACT:** The article presents the results of a research that aimed to develop an anti-racist proposal for teaching Portuguese in Youth and Adult Education (EJA), based on contemporary studies on literacies. The theoretical framework of the research interconnects discussions on EJA (ARROYO, 2017) with analyzes on racism and anti-racist education developed by Djamila Ribeiro (2019), Chimamanda Ngozi Adichie (2019), bell hooks (2013) and Silvio Luiz de Almeida (2018), intertwining them with the field of studies on literacies (STREET, 2014; KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020) and critical literacies (FREIRE, 1987; FREIRE and MACEDO, 2015; JANKS, 2000, 2014; CERVETTI, PARDALES and DAMICO 2001). The qualitative investigation articulated bibliographical and propositional research, aiming at the development of didactic material for the critical teaching of Portuguese language in the second stage of elementary education in the EJA modality. For that, we developed a thematic notebook which addressed two black personalities of great importance in the resistance to racism and social injustice - Nelson Mandela and Carolina Maria de Jesus. The proposal of the pedagogical notebook “Nelson and Carolina: Lives that Inspire” highlighted the representation of these black personalities, emphasizing reflections on racism, inequalities and anti-racism and sought to value the voices of EJA students.

**KEYWORDS:** Youth and Adult Education. Portuguese language teaching. Anti-racism. Courseware. Literacies.

\* Mestre em Letras pelo PROFLETRAS/ FFP-UERJ. Professora de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Saguarema/RJ. <https://orcid.org/0000-0002-7669-1640>; [sheilacastro@id.uff.br](mailto:sheilacastro@id.uff.br)

\*\* Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura pelo PPGCL/UFRJ. Professora Adjunta do DEL/FFP-UERJ. Pós-Doutoranda no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. <https://orcid.org/0000-0002-0141-4008>; [marcia.lisboa.oliveira@uerj.br](mailto:marcia.lisboa.oliveira@uerj.br)

## 1 Introdução

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. Para reeducar as relações etnicorraciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2004. p. 14)

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Formação de Professores, unidade externa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo da investigação foi desenvolver uma proposta antirracista de ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pautada em estudos contemporâneos sobre letramentos sociais e críticos. Assim, empregamos o termo letramentos sempre no plural, pois consideramos tanto a diversidade das concepções sobre a escrita construídas em diferentes grupos sociais (STREET, 2014) quanto a multiplicidade dos modos de construção de sentidos (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020).

Na pesquisa, enfrentamos o desafio de trazer a discussão sobre relações etnicorraciais para o campo do ensino de Língua Portuguesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Remetendo ao trecho citado em epígrafe, nossa proposta, materializada no caderno pedagógico “Nelson e Carolina, vidas que inspiram resistência” (SILVA, 2021), faz emergir dores e medos, mas também força, criação e resistência.

Consideramos fundamental a implementação de perspectivas antirracistas na EJA, uma vez que as características demográficas dos/das estudantes dessa modalidade, assim como seus corpos racializados, revelam-nos as diferentes formas de exclusão que vivenciam, a começar pela privação de acesso à educação na infância/adolescência. De acordo com o Censo Escolar 2020, havia no Brasil havia, naquele ano, 3.002.749 matrículas na EJA, 94,1% das quais em redes públicas (MEC/INEP, 2021, p. 27).

A desigualdade educacional, que é notória nos percursos escolares desses/dessas estudantes, é uma das consequências do racismo estrutural que caracteriza a sociedade brasileira, cujas profundas raízes coloniais continuam produzindo violências, iniquidades e opressões. Por isso, um ensino que atenda às especificidades dos estudantes da EJA precisa considerar as lutas que travam todos os dias, situadas em um cenário que corresponde à

seguinte reflexão de Djamila Ribeiro: “No que tange à educação, a disparidade social entre pessoas brancas e negras é realmente muito bem demarcada e completamente presente há séculos de história e permanece” (RIBEIRO, 2019. p. 17).

No Brasil, o racismo é um problema social de grande amplitude, cujo impacto nas experiências das pessoas negras opera por meio de atos discriminatórios e opressores, nem sempre identificáveis na superfície dos fatos. Suas consequências são avassaladoras e suas marcas são frequentemente constatadas nas ruas, em instituições, espaços públicos e ambientes de trabalho. A necessidade de combatê-lo é irrefutável e, para isso, é preciso começar por reconhecê-lo. Na percepção de Miguel Arroyo, faz-se necessário:

Garantir aos adolescentes, jovens e adultos o conhecimento verdadeiro sobre essa histórica negação do seu direito à cidadania e ao conhecimento. Não compactuar com políticas, diretrizes, currículos e material didático que ocultam essa histórica negação. Os itinerários sofridos por dias, por noites, por anos de volta à escola, por direito ao conhecimento, merecem que a verdade lhes seja mostrada. (ARROYO, 2017, p. 130)

Aderindo a essa visão, consideramos importante propor formas de enxergar o racismo, de adotar reações antirracistas e de confrontar narrativas históricas deturpadoras, pautadas na manutenção de um sistema opressor segregacionista que, apoiado em ideologias excludentes, age sobre grupos considerados inferiores, roubando-lhes a dignidade humana.

Na elaboração do caderno pedagógico que constituiu um resultado da pesquisa desenvolvida, adotamos como estratégia para o empoderamento dos estudantes da EJA o foco em duas personalidades negras, cuja força pode inspirar resistências: Nelson Mandela e Carolina Maria de Jesus. Nossa proposta pauta-se pelos pressupostos dos letramentos críticos, partindo do pressuposto de que todo texto carrega atitudes, valores e ideologias que podem influenciar as respostas dos leitores (EDUGAINS, 2009).

A complexidade das temáticas que atravessam o estudo nos impulsionou a buscar diferentes referências teóricas, que entrelaçamos na proposta pedagógica e no material didático construído. Para apresentarmos as dimensões teórica, pedagógica e prática do trabalho, organizamos este artigo em três seções. Na primeira, discutimos reflexões de Djamila Ribeiro (2019), Chimamanda Ngozi Adichie (2019), bell hooks (2013) e Silvio Luiz de Almeida (2018) sobre racismo, antirracismo e educação, relacionando-as às reflexões de Miguel Arroyo sobre desigualdades na Educação de Jovens e Adultos (2017).

Na segunda parte, abordamos os Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014; KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020) e os letramentos críticos (FREIRE, 1987;; FREIRE e MACEDO, 2015; JANKS, 2000, 2014; CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001). A seguir, apresentamos as bases da proposta de ensino que desenvolvemos no caderno pedagógico *Nelson e Carolina: vidas que inspiram resistência* (SILVA, 2021), perpassadas pelas referências acima explicitadas.

## **2 A importância de ações pedagógicas antirracistas na EJA e o racismo estrutural**

Djamila Ribeiro (2019), Chimamanda Ngozi Adichie (2019), Silvio Luiz de Almeida (2018) e bell hooks (2013) abordam por diferentes ângulos o racismo estrutural, entendendo que ele faz parte da construção de um sistema opressor que, ao longo da história, nega à população negra o acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas.

Almeida define o racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem.” (ALMEIDA, 2018, p. 25)

O racismo contra pessoas negras é ancorado no sentido de superioridade por parte de quem o pratica e na inferiorização dos atributos morais, físicos, intelectuais, sociais, linguísticos e culturais de quem é por ele oprimido. Por isso, Djamila Ribeiro defende a necessidade de desconstruir o pensamento colonizador, trabalhar a descolonização e lutar pela construção de uma sociedade que seja justa, acrescentando que “é preciso ressaltar que mulheres e homens negros não são as únicas vítimas de opressão estrutural: muitos outros grupos sociais oprimidos compartilham experiências de discriminação em alguma medida comparáveis” (RIBEIRO, 2019. p.7).

Silvio Luiz Almeida (2018), em sua reflexão acerca do racismo estrutural no Brasil, não só expõe fatores históricos e sociais que garantem a manutenção e permanência do racismo, mas também destaca o avanço nos estudos acerca das relações raciais. Ele enfatiza a importância do conceito de racismo institucional para a compreensão dos modos como a discriminação racial e os privilégios brancos se instauram. Almeida demonstra que o racismo transcende o âmbito da ação individual e frisa a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais. Isso inclui não somente o poder do indivíduo de uma raça

sobre outro, mas também de um grupo sobre outro, o que é favorecido pelo controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional (ALMEIDA, 2018).

Compreender a força do racismo estrutural nos permite notar que a ordem social segregadora tem sua manutenção assegurada por meio de instituições - como a polícia, a escola e a universidade. A institucionalização do racismo consolida uma estrutura social opressora que se reflete, entre outras situações, na maior exposição à violência. Segundo Djamila Ribeiro:

O Atlas da Violência de 2018, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, revelou que a população negra está mais exposta à violência no Brasil. Os negros representam 55,8% da população brasileira e são 71,5% das pessoas assassinadas. [...] Segundo dados da Anistia Internacional, a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, o que evidencia que está em curso o genocídio da população negra, sobretudo jovens. (RIBEIRO, 2019, p. 32).

Para Almeida, “comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção”. Diante dessa constatação, enfatiza que “o racismo é parte de um processo social” (2018, p. 40). Assim sendo, compreende-se que o racismo, por ser estrutural é, também, um processo político e histórico.

Segundo ele, pensar meios combativos e estimular posturas antirracistas implica o entendimento de que “a superação do racismo passa pela reflexão sobre formas de sociabilidade que não se alimentem de uma lógica de conflitos, contradições e antagonismos sociais que não podem ser resolvidos, no máximo, mantidos sob controle” (ALMEIDA, 2018, p. 162).

Um aspecto importante a ressaltar é que o racismo linguístico permeia a Língua Portuguesa e nela se manifesta de diferentes formas. Consoante Gabriel Nascimento,

Uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura. Em minha hipótese principal aqui, entendo que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação (NASCIMENTO, 2019, p. 19).

O autor sublinha que o racismo linguístico não se restringe ao uso de palavras. Sendo um processo que perpassa as políticas de subalternização e dá sustentação a glotocídios, a amplitude de suas manifestações é muito mais abrangente. Isso não significa, no entanto, que

os usos vocabulares não sejam um de seus aspectos mais observáveis. Por exemplo, um uso linguístico que concorre para a naturalização da escravização dos negros de origem africana, desumanizados como inferiores por sua raça é a substantivação, que essencializa uma condição imposta. Quando nos referimos aos negros escravizados usando o termo *escravos*, por exemplo, em vez de nos referirmos à ação opressora, apagamos a violência escravagista.

Note-se também que, no Brasil, o preconceito racial e suas devastadoras consequências tendem a ser mascarados pela perpetuação da concepção equivocada de que a escravidão no Brasil foi menos violenta. Trata-se de um discurso que funciona como atenuante em relação aos sofrimentos provocados pelo regime escravocrata, assim como o mito da “democracia racial”. Djamilia Ribeiro (2019) destaca que o mito da democracia racial constitui uma falácia construída estrategicamente para embaçar o reconhecimento de que não somente as diversas formas de violências ocorridas durante todo o período de escravidão foram irreparavelmente danosas, como também as consequências acarretadas o são. Ou seja, a escravidão acabou, mas o preconceito se perpetua em um sistema de discriminação racial que não pode continuar a ser naturalizado.

Em relação ao combate ao preconceito racial, Djamilia Ribeiro (2019) declara que antirracismo implica uma série de ações cotidianas opostas ao racismo. Ela destaca dez atitudes fundamentais: informar-se a respeito do racismo, questionar o sistema de opressão racial, enxergar a negritude, reconhecer os privilégios da branquitude, perceber o racismo internalizado em si próprio, apoiar políticas educacionais afirmativas, transformar o ambiente de trabalho, ler autores negros, questionar a cultura vigente, combater a violência racial.

Ser antirracista requer engajamento no combate efetivo ao racismo, assumir uma postura incômoda, ter consciência crítica quanto aos valores sociais carregados na manutenção de um sistema profundamente opressor. Na Educação de Jovens e Adultos, que enfocamos neste trabalho, ser antirracista implica buscar meios de garantir aos/às estudantes o direito ao conhecimento sobre as formas como o racismo impregna o tecido social e estimulá-los/las a refletir sobre como suas vidas são afetadas pela institucionalização da opressão racial, assim como favorecer o diálogo sobre formas de resistência.

Uma questão importante na discussão sobre educação e antirracismo é a falta de representatividade das pessoas negras, que ainda persiste. Chimamanda Ngozi Adichie (2019) exemplifica com sua própria história como o privilégio branco impacta meninas negras. Adichie, que é nigeriana, reflete sobre a história única, escrita a partir desse privilégio. Ela

relata que se tornou precocemente leitora de livros britânicos e americanos e revela que suas primeiras expressões escritas, ainda na infância, representavam a reprodução de suas leituras. Eram histórias com personagens de pele branca e olhos azuis, ambiente com estações do ano bem tipicamente marcadas, aspectos climáticos e geográficos expressamente diferentes dos de sua região e, portanto, de sua realidade, a Nigéria.

Ao ser apresentada à leitura de obras africanas, não só sua compreensão, mas também sua identificação foi profundamente afetada, dada a nova percepção promovida pelas representações identitárias. Ela afirma: “Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura” (2019, p. 13).

Em virtude disso, a escritora reforça que inegavelmente “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” (ADICHIE, 2019, p. 26). A consequência é que “ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos.” (ADICHIE, 2019, p. 28).

A partir de suas experiências pessoais, a autora expõe o quanto tais histórias canônicas baseadas no padrão eurocêntrico afetam leitores cujos corpos, identidades e experiências dele se distanciam. A ativista nigeriana nos alerta, assim, para o perigo de narrativas que, fundamentadas em relações de poder, ideologia e interesses, são apresentadas como universais e tendem a se sobrepor às vivências de indivíduos, de grupos minoritários, de povos e nações, especialmente no que diz respeito aos corpos racializados.

Na mesma direção, a professora, teórica e ativista bell hooks traz a reflexão acerca da necessidade de práticas antirracistas para o espaço das salas de aula. Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), ela compartilha relatos de suas experiências profissionais, contextualizadas na realidade social conflituosa de universidades norte-americanas, ainda marcadas por processos segregadores.

Diante dos desafios que permeiam o ambiente acadêmico, hooks propõe que “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (2013, p. 56). Nesse sentido, ela sublinha a necessidade de ruptura com padrões de hierarquia socialmente construídos, por vezes, sutilmente impostos, porém, profundamente enraizados.

Encorajando docentes, a ativista discorre os desafios dos professores, seus medos e tensões em relação às intervenções educacionais que contrariam sistemas vigentes e ideologias dominantes. Para ela, “à medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional.” (HOOKS, 2013, p. 56).

Propondo “uma revolução de valores”, a educadora fala sobre o quanto ainda precisamos nos engajar na oposição ao sistema de segregação que permanece em ação, defendendo ensino multicultural, e afirma que:

Quando nós, como educadores deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforme a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (hooks, 2013, p. 63).

Diante disso, entendemos que por meio do estímulo à (auto)conscientização há formas possíveis reação e resistência ao sistema opressor em que estamos imersos.

### **3 Para um modelo ideológico de letramentos: perspectivas socioculturais e críticas na EJA**

Os "Novos Estudos do Letramento" (NEL) constituem uma vertente relativamente recente nesse campo, a qual foi responsável por uma ressignificação do termo letramento, antes relacionado apenas à aprendizagem de habilidades ‘neutras’ relacionadas à escrita. Tais concepções correspondem a usos e concepções hegemônicas e etnocêntricas, ainda predominantes na educação escolar.

Ao assumir a natureza social dos letramentos, Brian Street, entre outros autores, distancia-se dessa abordagem e desenvolve estudos em perspectiva etnográfica, buscando investigar concepções e usos da escrita em diferentes grupos, espaços e tempos. No livro *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, Brian V. Street (2014) destaca a existência de múltiplos letramentos, praticados por diferentes grupos sociais. Para tanto, analisa os usos e sentidos da escrita no Irã (nos anos 70), em Madagascar e na Inglaterra Medieval.



Em sua abordagem crítica, além de analisar práticas culturais sujeitas a variações no tempo e no espaço em que são empregadas, fornece referencial para a compreensão crítica dos múltiplos letramentos sociais e apresenta uma nova visão que implica:

[...]reconhecer a diversidade de práticas letradas em lugar de uma visão limitada de um único letramento padronizado para práticas distintas e reconhecer que a decisão sobre o letramento apropriado para determinado contexto de prática é também uma questão política. Portanto, ele destaca que a principal tarefa das agências e dos educadores é ‘trazer os letramentos para a agenda política’. (STREET, 2014, p. 30).

Interessa-lhe também refletir sobre tensões e contradições implicadas na escolarização dos letramentos sociais, considerando-se que os sentidos associados à leitura e à escrita estão enraizados em relações de poder (STREET, 2014). Nessa linha, em suas considerações a respeito dos letramentos e do contexto social, afirma que a transferência de concepções e usos da escrita de um grupo hegemônico para outro subalternizado significa muito mais do que transmissão de certas habilidades. Na visão do autor, esse tipo de imposição pode até mesmo provocar o apagamento de culturas locais, em virtude do impacto aculturador de letramentos que se posicionam como coloniais e/ou dominantes.

O pesquisador analisa o caráter político dos letramentos, sinalizando relações de poder que perpassam o saber escolarizado, distinguindo dois modelos em que as práticas relacionadas à escrita podem se inserir: autônomo e ideológico.

O modelo autônomo incorpora a visão monolítica, centrada em habilidades ‘neutras’, que desconsidera os contextos em que as concepções sobre a escrita são construídas. Esse modelo, em geral, valoriza apenas o letramento ocidental dominante, que privilegia o texto dissertativo, associando-o a benefícios sociais e ao progresso. Está, por isso mesmo, na base da ‘grande divisão’ entre letrados e iletrados, que hierarquiza sujeitos e culturas pela valorização da escrita, em detrimento da oralidade. Por isso, o modelo autônomo de letramento dá fundamento ao chamado *Mito do Letramento*, que, para ele, está fundamentado em falsas expectativas quanto às consequências da aprendizagem da leitura e da escrita pelos grupos sociais.

Distinto do modelo autônomo, o ideológico considera a natureza política das práticas sociais de leitura e escrita, por isso, considera que a investigação das práticas letradas requer uma abordagem etnográfica. Nessa perspectiva, entende que a investigação dos contextos sociais em que se constroem concepções e usos da escrita é fundamental para a realização de

práticas educacionais sensíveis às culturas locais e aos processos dinâmicos de interação entre letramentos locais e letramentos dominantes.

O modelo ideológico de letramentos, proposto por Street, converge com a abordagem pedagógica que veio a ser conhecida como Letramentos Críticos, a qual é marcada por diferentes influências, dentre as quais destacam-se a teoria crítica da escola de Frankfurt, a Pedagogia Crítica Freireana e o pós-estruturalismo, conforme Cervetti, Pardales e Damico. Para eles:

Tanto a teoria social crítica quanto a pedagogia freireana envolvem um compromisso com a justiça e a equidade, e ambos promovem a crítica dos textos e do mundo como um importante mecanismo (inicial) para a mudança social. A ênfase de Freire na ação, seu compromisso com a alfabetização e com o desenvolvimento de uma pedagogia abrangente da alfabetização deslocaram as preocupações da teoria social crítica da filosofia para a educação. (2001, p. 7. Tradução livre)<sup>1</sup>.

A influência da teoria social crítica traz para a abordagem dos letramentos críticos o foco na reflexão sobre as concepções ideológicas que subjazem aos textos, por isso professores que assumem essa perspectiva tendem a desenvolver em suas aulas práticas de crítica aos textos voltadas para a reflexão sobre relações de poder que os atravessam.

A pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire é uma matriz importante dos letramentos críticos. Pode-se mesmo entender que a concepção de alfabetização crítica freireana, que foi traduzida como *critical literacy*, está na origem desse termo. O vocábulo *literacy* é biface, pois inclui a aprendizagem do sistema alfabético – a alfabetização – e os usos sociais da escrita e as concepções que os enformam – os letramentos. Assim, quando usamos hoje o termo letramentos críticos, estamos nos referindo a uma genealogia terminológica interessante: a alfabetização crítica foi exportada como *critical literacy* e retornou ao Brasil como Letramento(s) Crítico(s) – que, como explicamos, preferimos usar no plural.

Na perspectiva Freireana, a educação dialógica e problematizadora provoca os estudantes a pensarem sobre suas experiências no mundo e a passarem da consciência ingênua e passiva diante das opressões à consciência crítica, que está ligada não só ao reconhecimento

---

<sup>1</sup> No original: *Both critical social theory and Freirean pedagogy involve a commitment to justice and equity, and both promote critique of texts and the world as an important (initial) mechanism for social change. Freire's emphasis on action, his commitment to literacy education, and his development of a comprehensive literacy pedagogy moved the concerns of critical social theory from philosophy to education.*

de seu lugar no mundo, mas também à ação contra as opressões. Por isso, “a alfabetização é uma forma de política cultural” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 169) e, ao promover a leitura crítica da realidade, torna-se um instrumento de luta contra-hegemônica (FREIRE, 1987).

Contra-pondo-se à educação bancária, que transfere conhecimento e silencia identidades, a alfabetização crítica pretende estimular os estudantes a dizerem sua palavra, desencadeando a criação, a curiosidade epistêmica e movimentos reflexivos sobre o mundo. Dessa forma, para ele, a alfabetização precisa fundar-se nas práticas sociais e nos conhecimentos do mundo dos educandos e, a partir dessas referências, promover o alargamento crítico e a desmontagem de posições fatalistas diante das injustiças (FREIRE, 1987).

A alfabetização crítica e a educação problematizadora propostas por Freire estão no cerne de diferentes visões dos letramentos críticos, embora em alguns casos seja notável o esvaziamento político de suas proposições, notadamente nos países situados no Norte Global.

Bem distante de Freire em termos teórico-filosóficos, o terceiro ponto de articulação dos letramentos críticos apontado por Cervetti, Pardales e Damico (2001) é o pós-estruturalismo. Os pós-estruturalistas desconstruem a ideia de verdade unívoca, entendendo que a criação e a leitura de textos, embora reguladas por sistemas discursivos, são ilimitadas e ilimitáveis. Contra-pondo-se ao pensamento estruturalista, os pós-estruturalistas apostam nos jogos de sentidos e a afirmação de Jacques Derrida que reproduzimos a seguir dá a medida desse projeto:

O advento da escritura é o advento do jogo, o jogo entrega hoje a si mesmo, apagando o limite a partir do qual se acreditou poder regular a circulação dos signos, arrastando consigo todos os significados tranquilizantes, reduzindo todas as praças-fortes, todos os abrigos do fora-de-jogo que vigiavam o campo da linguagem. (DERRIDA, 1973, p. 8).

No jogo da linguagem, os textos são plurais, pois os sentidos são criados/recriados no encontro leitor-texto em uma deriva permanente, em movimentos de criação e dispersão. O contexto a que se referem os pós-estruturalistas é também um texto e, como tal, ilimitado, nas palavras de Silviano Santiago, o contexto é ele mesmo um “texto que se inscreve na *margem* de um outro texto, suplementando-o.” (SANTIAGO, 1976, p. 93-94). A relação entre discurso e poder também é cara aos pós-estruturalistas, que negam a neutralidade da linguagem e afirmam sua relação com a manutenção de estruturas de poder (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001).

Situados no entrecruzamento dessas três vertentes de pensamento, os letramentos críticos buscam problematizar as relações entre linguagem, texto e poder e colocam em cena a imbricação entre leitura e experiência, bem como a reflexão acerca dos modos como os textos se organizam para influenciar seus leitores, especialmente no que diz respeito às escolhas linguísticas e às perspectivas que privilegiam/omitam, as quais permitem inferir os interesses a que servem.

De acordo com a sistematização apresentada por Hilary Janks (2016), na qual percebemos os rastros das influências teóricas acima destacadas, os princípios da abordagem dos letramentos críticos podem ser assim sintetizados: (1) todos os textos são construídos por pessoas e podem influenciar pensamentos e ações; (2) autores fazem escolhas sobre o que é representado e como é representado, conseqüentemente, (3) algumas visões são excluídas; leitores trazem diferentes conhecimentos e constroem sentidos de formas diferentes.

Na abordagem dos letramentos críticos, enfatiza-se a abordagem de temáticas sociais polêmicas, geradoras de uma necessidade de posicionamento. Docentes que adotam essa perspectiva estimulam a participação dos alunos, suscitam debates e promovem discussões enriquecedoras em que colocam em diálogo diferentes pontos de vista.

Edelsky afirma que “professores podem promover o letramento crítico pela problematização dos textos ‘colocando-os disponíveis para o debate crítico, para ‘pensar’, julgar, criticar’ e olhar para as coisas em sua plena complexidade”. (EDUGAINS, 2009. p. 3).

Nesse sentido, uma estratégia produtiva é a discussão em torno de textos que apresentem diferentes perspectivas, que promovam o questionamento, ou ainda que estejam relacionados aos interesses dos educandos e a suas vivências com ênfase nos letramentos que eles trazem consigo em seus percursos da vida para a escola.

Para tanto, é importante a construção de um ambiente pedagógico seguro, fundado no respeito ao outro, no diálogo democrático, na construção de sentidos a partir de textos variados em termos de gêneros, linguagens e suportes, assim como pela abordagem de temáticas sociais polêmicas, geradoras de uma necessidade de posicionamento. Tudo isso tem por objetivo criar condições para o desenvolvimento de reflexões que potencializem a leitura de textos e favoreçam a ampliação das leituras do mundo.

Consideramos que é fundamental em todo projeto educativo a compreensão dos aspectos socioculturais envolvidos nas práticas e eventos de letramentos (STREET, 2014) em

que a escrita é estruturante, mas tal percepção se torna ainda mais importante na Educação de Jovens e Adultos. Isso se dá, a nosso ver, por diferentes razões:

- a incorporação dos letramentos locais colabora para a contextualização das práticas de ensino e para a criação de um ambiente dialógico de aprendizagem;
- o trabalho pedagógico com práticas e eventos de letramentos peculiares aos grupos em que os estudantes estão inseridos fora da escola oportuniza a valorização de seus conhecimentos sobre a linguagem e de suas leituras do mundo (FREIRE, 1987).
- a reflexão sobre as relações de poder que cruzam os letramentos no processo de escolarização pode ajudar os/as estudantes a compreenderem as forças opressoras que atuaram em seu percurso escolar, colaborando em seu processo pessoal de passagem da consciência ingênua para a consciência crítica (FREIRE, 1987).

No material didático produzido, cuja proposta apresentamos a seguir, buscamos alinhar-nos a esses princípios e estratégias.

#### **4 “Nelson e Carolina: vidas que inspiram resistência”:** criticidade, representatividade e resistência negra

“[...] as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas não só podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.” (ADICHIE, 2019, p. 32).

*As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* trazem o seguinte alerta aos educadores:

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 14-15).

Tendo como horizonte o papel da escola apresentado nesse trecho das Diretrizes, a elaboração do caderno pedagógico Nelson e Carolina: vidas que inspiram resistência (SILVA, 2021) foi pautada pelos históricos de vida dos estudantes que retornam ao ambiente escolar, esperançosos de terem seus direitos à educação e aos conhecimentos garantidos.

Miguel Arroyo, em sua análise a respeito das condições de vida dos alunos da EJA, especialmente em seus percursos de retorno à escola, indica-nos que é preciso “recuperar a radicalidade da escola e da EJA como tempos de garantia do direito à educação, formação humana, como tempos de recuperar a humanidade roubada pela segregação e opressão a que são submetidos.” (ARROYO, 2017. p. 65).

Nesse movimento, o caderno pedagógico Nelson e Carolina: vidas que inspiram resistência (SILVA, 2021) visa convidar os estudantes da EJA a refletirem sobre si mesmos e sobre o mundo. Escolhemos duas personalidades negras de destaque, um homem e uma mulher, pois entendemos que a reflexão sobre os percursos de Nelson Mandela e Carolina Maria de Jesus pode contribuir para a afirmação do direito dos estudantes da EJA, majoritariamente negros, à cidadania e ao conhecimento, na medida em que potencializam a discussão sobre o racismo estrutural, a resistência de corpos racializados e a luta antirracista.

As considerações das autoras e autores citados na primeira seção do artigo com relação à luta antirracista reforçam a importância de incluirmos na educação escolar referências a figuras históricas e autores cujas trajetórias de vida e participação sociocultural denotem postura crítica e empenho no combate às formas de preconceitos. No caderno pedagógico, a escolha de um homem negro e de uma mulher negra como temas está, portanto, associada à importância da presença de personalidades negras de destaque em materiais didáticos.

As atividades referentes, então, a Nelson Mandela e à Carolina Maria de Jesus tematizam a relação entre nomes, representatividade, histórias de vida e de resistência. Elas estimulam os estudantes a pensarem sobre esses sujeitos que transitaram em espaços e tempos distintos, mas têm como ponto de contato, além da negritude, trajetórias de vida construídas em contextos de injustiças sociais, segregação, privação de direitos e luta contra o preconceito racial.

Sinalizamos que, trazendo a figura de Nelson Mandela e seu percurso de resistência ao apartheid, na África do Sul, abordamos de forma crítica uma história que nem sempre figura em currículos escolares, especialmente no contexto da EJA.

O Caderno Pedagógico foi organizado de acordo com o tempo disponível nas aulas de Língua Portuguesa e pensado para ser trabalhado em dois bimestres. Estruturalmente, na Educação de Jovens e Adultos essa disciplina apresenta cinco tempos de aulas de quarenta minutos, geralmente distribuídos em três encontros semanais. Consideramos a duração de oitenta minutos por encontro, proporcionando tempo para a preparação e a realização das tarefas em sala de aula. Indicamos a realização de uma seção do caderno em cada encontro, mas, dependendo do perfil da turma, podem ser necessárias duas aulas.

Nas atividades propostas, com base nos estudos contemporâneos sobre os letramentos, partimos do pressuposto de que a construção de sentidos não se restringe aos signos linguísticos, mas inclui diferentes modos semióticos, estando diretamente relacionada às experiências e aos conhecimentos prévios do leitor. Assim, focalizamos o desenvolvimento do olhar analítico sobre a composição de textos verbais e não-verbais; a identificação do assunto e das principais informações neles apresentadas; a percepção do posicionamento do/da autor/a quanto ao tema abordado; o levantamento dos argumentos utilizados para defender a sua opinião; o estabelecimento de relações entre o conteúdo textual e a realidade extratextual; a reflexão crítica e a elaboração de opinião pessoal sobre os assuntos discutidos.

Nessa perspectiva, inserimos no caderno textos escritos, imagens, vídeos e canções, construindo um repertório que pudesse estimular diálogos sobre segregação, preconceitos, racismo e suas reverberações nas vivências dos estudantes da EJA.

Nas estratégias formuladas, estimulamos a emergência de suas vozes e optamos pela criação de situações-problema, em que os estudantes são incentivados a assumir um posicionamento. Sugerimos que as leituras propostas sejam colocadas em diálogo com as experiências cotidianas dos estudantes, promovendo a articulação entre conhecimentos prévios e novos, no processo de desenvolvimento de uma postura crítica.

O caderno foi dividido em dois blocos: um sobre Nelson Mandela, outro sobre Carolina Maria de Jesus. Ambos estão organizados em duas sequências de seções, com as seguintes características:

- *Trocando Ideias* – momento de estímulo à reflexão sobre a temática dos textos motivadores, a partir do acionamento de conhecimentos prévios e do estabelecimento de relações com as experiências vividas pelos estudantes, que toma como ponto de partida uma imagem ou um texto escrito de pequena extensão.


- *Cruzando ideias* – Momento dedicado à construção de sentidos sobre os textos motivadores, produzidos em diferentes modos semióticos e relacionados ao tema discutido. São formuladas questões para debate, ancoradas nos letramentos críticos.
- *Ampliando saberes* – Etapa de expansão dos sentidos dos textos motivadores e aprofundamento temático. Nessa seção, propõem-se textos complementares em diferentes linguagens e exercícios que estimulam a expressão e a criação.

Apresentaremos a seguir exemplos extraídos da segunda parte do caderno, *Conhecendo Carolina*, que começa com a seção chamada *Trocando ideias*, organizada em torno de uma foto bastante conhecida da escritora. A proposta foi assim formulada:

Figura 1 – *Conhecendo Carolina* – seção *Trocando ideias*

Trocando ideias

Figura 5 - Carolina Maria de Jesus



Por Arquivo Nacional – <https://www.tictir.com/objetos/arc/vocesdoBrasil/137000850316/>

o A partir da leitura da foto, registre suas impressões sobre Carolina Maria de Jesus. Capriche na observação e na descrição detalhada de tudo o que a imagem revela.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

20

Fonte: Caderno Pedagógico *Nelson e Carolina: vidas que inspiram resistência* (SILVA, 2021, p.29).

Na mediação da atividade, é interessante que o docente estimule os estudantes a perceberem o modo como os elementos da foto se organizam, formulando questões como:



- Qual o elemento de maior destaque na foto? Por que vocês acham que esse elemento foi destacado?
- Observem o enquadramento da foto, como ele posiciona vocês em relação à imagem de Carolina?
- O que está sendo mais destacado na foto?
- Somente pela observação da foto seria possível saber onde e quando aconteceu essa cena? Por quê?
- Como vocês descreveriam a roupa que Carolina estava usando? O que os detalhes dessa roupa podem nos indicar sobre ela?
- Que imagem de Carolina essa foto constrói?
- Observando a expressão de Carolina, como vocês acham que ela estava se sentindo nesse momento?
- Quais sentimentos essa foto provoca em vocês?
- Se a foto não tivesse uma legenda, nós a entenderíamos do mesmo jeito? Por quê?

Mais adiante, é apresentado aos estudantes o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (JESUS, 2014), na seção *Cruzando Ideias*, que traz uma breve análise da obra e reproduz trechos do diário referentes aos dias 15 a 18 de julho de 1955. Nos trechos destacados, o tom confessional do texto posiciona o leitor como confidente dos sentimentos da personagem-narradora diante da miséria e da fome que marcam sua existência, mas também como testemunha de cenas cotidianas da vida na favela do Canindé.

A seguir, é apresentada uma proposta de reflexão e produção textual, baseada nos princípios dos letramentos críticos e nos pressupostos da educação antirracista discutidos pelos autores referenciados na pesquisa.

As questões formuladas, a serem discutidas coletivamente após a leitura compartilhada do texto, dão continuidade à problematização acerca de preconceito, segregação e antirracismo, estimulam a leitura crítica do texto e criam espaço para o relacionamento entre as histórias de vida da personagem-narradora e as experiências dos/das estudantes, constituindo um ponto de partida para a escrita reflexiva proposta.

Figura 2 – *Conhecendo Carolina* – seção *Cruzando ideias*

**Cruzando ideias**

**Agora, você será o escritor:**  
Redija um texto em que você comente a relação entre Quarto de despejo: diário de uma favelada (1960) e a realidade atual de 13,5 milhões de brasileiros que vivem em condições precárias, têm seus direitos negados, sofrem discriminações e lidam com o preconceito.

**Para isso, reflita sobre as seguintes questões:**

- O fato de a obra ter sido escrita por uma autora negra, semianalfabeta, que viveu a realidade da favela, do preconceito e das desigualdades interfere na forma como a história é contada?
- Qual é a relação entre os trechos lidos e a população negra brasileira?
- Por que, em sua opinião, condições de vida mais precária atingem, principalmente, a população negra?
- Que elementos presentes no diário indicam o tipo de moradia, de educação, de trabalho e tratamento referentes ao negro na nossa sociedade?
- Você acha que as condições de vida dos negros no Brasil e as formas de exploração social podem estar relacionadas com o racismo?
- Quais aspectos do preconceito racial podemos perceber na história de Carolina Maria de Jesus?

Fonte: Caderno Pedagógico *Nelson e Carolina; vidas que inspiram resistência* (SILVA, 2021, p. 32).

A seção *Ampliando Saberes* surge ao final de cada sequência e alterna o oferecimento de textos que ampliam conhecimentos sobre o tema com a produção de textos escritos. Encerrando a segunda sequência de atividades sobre Carolina Maria de Jesus, por exemplo, sugere-se que os estudantes assistam ao documentário *Caminhos da Reportagem: Carolina de Jesus, a escritora além do quarto*<sup>2</sup>. A ideia é que o encontro seguinte se inicie com uma roda de conversas sobre o documentário.

Na finalização do caderno, apresentamos a última seção *Ampliando Saberes*, elaborada como culminância do projeto temático desenvolvido. Nessa seção, propomos o entrecimento das histórias de Nelson Mandela e Carolina Maria de Jesus na criação de um encontro ficcional entre ambos:

Figura 3 – *Conhecendo Carolina* – seção *Ampliando Saberes*

<sup>2</sup> VASCONCELLOS, B.; MARQUES, P. *Carolina de Jesus, a escritora além do quarto* [Reportagem] TV Brasil, 2020. [https://www.youtube.com/watch?v=6AvUP-IoYEO&ab\\_channel=TVBrasil](https://www.youtube.com/watch?v=6AvUP-IoYEO&ab_channel=TVBrasil)



Fonte: Caderno Pedagógico *Nelson e Carolina: vidas que inspiram resistência* (SILVA, 2021, p. 37).

## 5 Considerações finais

Acreditamos que as discussões e concepções apresentadas pelos autores referenciados na pesquisa, se incorporadas aos projetos educativos de ensino de Língua Portuguesa desenvolvidos na Educação de Jovens e Adultos, podem contribuir para a (auto)conscientização dos estudantes e para o seu empoderamento. A nosso ver, a educação destinada aos passageiros da noite (ARROYO, 2015), que voltam à escola à procura de uma vida mais justa, precisa refletir sobre a atualidade social brasileira no que diz respeito às injustiças pautadas em questões de raça, classe e identidade.

Por isso, na construção da proposta apresentada neste artigo, mobilizou-nos a afirmação de Djamila Ribeiro, segundo a qual “é danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram.” (2019, p. 24). Assim, propusemos a reflexão e o diálogo sobre o lugar das pessoas negras na história, discutindo não só sofrimentos e opressões, mas também potência e criação.

A escolha de Nelson Mandela e Carolina Maria de Jesus destaca esses aspectos e, especialmente no tocante à escritora brasileira, tomou em consideração a reflexão de Djamila Ribeiro (2019), para quem a ênfase no estudo de autores/as negros/as não configura uma essencialização, mas um movimento necessário, pois, apesar de constituir a maioria da população brasileira, esse grupo permanece excluído da formulação do saber.

Entrelaçando teorias, perspectivas críticas e proposição didática, almejamos expressar nosso respeito pelas experiências e pelas vozes dos estudantes da EJA, compreendendo, como afirma Miguel Arroyo, que, tendo em vista a negação do direito à escolarização e os

diferentes sofrimentos vivenciados pelos estudantes da EJA, é nosso dever ético e pedagógico desocultar, com eles, as causas históricas da subcidadania que experienciam (ARROYO, 2017).

Dessa forma, na pesquisa apresentada e no material didático elaborado, por meio da escolha da temática articulada à abordagem dos letramentos sociais e críticos, assumimos nosso dever ético e pedagógico de participação na luta antirracista e na construção de caminhos para a educação democrática e o ensino transformador de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. Retomando nossa epígrafe, afirmamos nosso compromisso com a “sociedade queremos construir daqui para frente.” (BRASIL, 2004. p. 14).

### Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, S.L. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. 264 p.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2017. 294 p.
- BARBOSA, R. A. **Madiba, o menino africano.** São Paulo: Cortez Editora, 2011. 27 p.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2004. 36 p.
- CERVETTI, G., DAMICO, J. S., PARDELES, M.J. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online.** V.4, n.9. abr. 2001. [https://www.researchgate.net/publication/334372467\\_A\\_Tale\\_of\\_Differences\\_Comparing\\_the\\_Traditions\\_Perspectives\\_and\\_Educational\\_Goals\\_of\\_Critical\\_Reading\\_and\\_Critical\\_Literacy](https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy) Acesso em novembro de 2020.
- CHIMAMANDA, N. A. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- DERRIDA, J. **Gramatologia.** São Paulo: Perspectiva, 1973. 400 p.
- EDUGAINS. **Critical Literacy Guide; Connecting Practice and Research.** Ontario: Ontario Ministry of Education, 2009. Disponível em: [http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical\\_Literacy\\_Guide.pdf](http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical_Literacy_Guide.pdf) Acesso em jun. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo, Paz e Terra, 1987. 256 p.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 272 p. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723767>

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 286 p.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014. 176 p.

JANKS, H. Domination, access, diversity and design: a synthesis model for for critical literacy education. *Educational Review*. Abingdon, v. 52, n. 2., p. 175-186, jun. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1080/713664035>.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.) **Práticas de multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. São Paulo: Pontes, 2016, p.57-80.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020. 408 p.

MEC/INEP. *Censo Escolar 2020: apresentação de resultados*. Brasília: INEP - Diretoria de Estatísticas, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2020/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf)  
Acesso em jan. 2022.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019. 124 p.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 69 p.

SANTIAGO, S. (superv.). **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. 98 p.

SILVA, Sheila de Castro Noronha. Nelson e Carolina: vidas que inspiram uma proposta antirracista de letramentos na Educação de Jovens e Adultos. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

STREET, B.V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 216 p.

Artigo recebido em: 29-04-22 Artigo aprovado em: 24-04-23 Artigo publicado em: 01-06-2023