

Alfabetização e diversidade étnico-racial: práticas de ensino da língua escrita sob a perspectiva de letramentos de reexistência

Literacy and ethnic-racial diversity: teaching practices of written language from the perspective of reexistence literacies

Patrícia Barros Soares Batista*

RESUMO: Neste artigo são tecidas reflexões sobre o ensino da língua escrita pautando-se na diversidade étnico-racial. Para isso, analisamos a BNCC e apresentamos algumas práticas de ensino realizadas junto a crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola federal mineira focando o gênero biografia. Por meio da interlocução com o campo de estudos de Alfabetização (Soares, 2003) e de Letramentos (Street, 2010), tomando-se como prisma epistemológico os letramentos de reexistência (Souza, 2011), buscamos identificar a presença/ausência da temática étnico-racial na atual legislação curricular e algumas das estratégias de ensino que possibilitam ressignificar a alfabetização com foco na diversidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que toma a análise documental e a investigação sobre a própria prática como principais procedimentos metodológicos. Os resultados revelam que há lacunas no tocante à temática racial na atual legislação que orienta o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Revelam ainda, que práticas de ensino pautadas em ações discursivas afrocentradas, configuram-se como um modo disruptivo de reexistir, potencializando os processos de alfabetização e de letramentos e estimulando os sujeitos aprendizes a ampliarem o seu olhar para o mundo, reconhecendo e valorizando, por meio da palavra, os diferentes discursos e existências humanas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Diversidade étnico-racial. Letramentos de

ABSTRACT: This article offers reflections on the teaching of written language focusing on ethnic-racial diversity. To this end, we analyzed the BNCC and presented some teaching practices carried out with the children of a 2nd grade class of a federal elementary school in Minas Gerais, focusing on the genre biography. Through the dialogue with the field of Literacy studies (Soares, 2003) and Literacies (Street, 2010), and using the epistemological lens of reexistence literacies (Souza, 2011), we seek to identify the presence/absence of ethnic-racial themes in current curriculum legislation and some of the teaching strategies that make it possible to re-signify literacy with a focus on diversity. This is a qualitative research, which takes document analysis and investigation of the researcher's own practice as the main methodological procedures. The results show that there are gaps regarding racial issues in the current legislation guiding Portuguese language teaching in the early years of elementary education. They also reveal that teaching practices based on Afro-centered discursive actions, are configured as a disruptive way of re-existing, enhancing literacy and literacies processes and stimulating learners to broaden their perspective on the world, recognizing and valuing, through the word, the diverse human discourses and existences.

KEYWORDS: Literacy. Ethnic-racial diversity. Literacies of reexistence. Teaching practices. Written language.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFGM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0863-5217>. patriciab.ufmg@gmail.com. E-mail para contato: patriciab.ufmg@gmail.com.

reexistência. Práticas de ensino. Língua escrita.

1 Introdução

O processo de alfabetização atravessado por práticas significativas de leitura e de escrita, cria memórias, abre frestas para questionamentos, amplia e potencializa as percepções sobre si, sobre o outro, sobre nós e sobre o mundo que nos cerca. Considerando a diversidade de modos de existência e compreendendo que as questões étnico-raciais são uma componente indissociável da nossa constituição humana, entendemos que os discursos identitários, estabelecem-se como uma das muitas facetas que compõem o processo da alfabetização. Segundo Lélia Gonzales, toda “linguagem é epistêmica” (Gonzales, 1988, p. 78) e deve contribuir para a compreensão de nossa realidade. Assim, acreditamos que a perspectiva identitária com foco étnico-racial, deve ser uma das componentes presentes no processo de alfabetização.

À alfabetização se atribui um significado abrangente, sendo um processo permanente que se estende ao longo de toda a vida, não se esgotando na aprendizagem da leitura e da escrita, e que envolve um amplo “conjunto de habilidades” (Soares, 2003, p. 20). Tal perspectiva requer uma visão articulada dos diferentes campos de estudos a respeito das especificidades da alfabetização, considerando a sua indissociabilidade das “práticas sociais da leitura e da escrita” (Soares, 2003, p. 31), o que nos remete ao letramento, processo indissociável da alfabetização “tanto na perspectiva teórica, quanto na perspectiva da prática pedagógica” (Soares, 2003, p. 30). Trata-se de um conceito heterogêneo que possui uma opacidade dado que não há “uma definição pronta, acabada e facilmente aplicável aos seus interesses e objetivos” (Marinho, 2010, p. 70).

Neste trabalho, inspiradas pelos estudos de Street (2010), optamos pela pluralização do termo, bem como sua adjetivação, por entendermos a pertinência político-ideológica de demarcar as especificidades dos letramentos. Tal como a alfabetização, letramento é também um conceito de muitas facetas (Soares, 2003). Para Marinho (2010), o conceito de letramento operacionaliza-se por diferentes vertentes teóricas e pedagógicas e apresenta importantes reflexões sobre o lugar que a escrita ocupa nas diferentes comunidades. Há, assim, um caráter heterogêneo e plural do conceito, cuja definição, parece ser objeto de disputas, dado que “há uma grande complexidade entre os sistemas de linguagem que tem refletido numa nomeação

e especificação que pode tornar opaca a própria natureza do letramento” (Frade *et al.*, 2024, p. 06).

De acordo com Marinho (2010), as pressões sociais vêm exigindo das universidades e dos campos de pesquisas a compreensão sobre as diferentes identidades socioculturais existentes no mundo, requerendo um olhar mais abrangente para o termo letramento. Tendo em vista que a ideia de letramento, tal qual assinala a autora, pode recobrir uma multiplicidade de aspectos envolvidos nos fenômenos relacionados à escrita, considerando que os sujeitos atualizam e ressignificam as potencialidades da cultura escrita ao se inserirem nela; utilizaremos como matriz conceitual os letramentos de reexistência, termo cunhado pela pesquisadora Ana Lúcia Souza.

Segundo Souza (2011), o conceito de letramentos de reexistência é utilizado para nomear os usos sociais da linguagem informados pelas maneiras como, historicamente, a população afrodiáspórica vem traçando caminhos, resistindo, re-existindo e forjando suas experiências identitárias cotidianas no mundo. Assim, apoiada nos estudos sobre letramento de Ângela Kleiman, Souza (2011) afirma que :

Os letramentos para além das habilidades de ler e escrever; podem ser mais bem compreendidos como um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidades e de poder. (Souza, 2011, p. 35).

Os letramentos de reexistência podem ser compreendidos, então, como um aporte teórico fundamental para se pensar e criar modos outros de educação, dado que para além do letramento escolar, outros letramentos se fazem presente na escola. Por meio dos letramentos de reexistência no ambiente escolar, abrem-se possibilidades de fortalecer contra-discursos em relação ao silenciamento e ao apagamento das populações socialmente minorizadas, rompendo barreiras históricas e fazendo ecoar vozes silenciadas, visibilizando e dando protagonismo a existências inferiorizadas.

Considerando que somos seres de linguagem e constituímos-nos a partir das relações discursivas estabelecidas com o outro (Bakhtin, 2011), podemos dizer que é no encontro entre sujeitos, que passamos a compreender e a nomear o mundo a partir da palavra e por ela sermos constituídos. Somos palavra, mas também somos seres constituídos de “corpo, natureza, história e cultura” (Flor do Nascimento, 2020, p. 41). Ao pensarmos no contexto escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um marco educativo e social no que se refere à aquisição e à consolidação de aprendizagens vinculadas à escrita, é importante

considerar que nessa etapa escolar, as relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos auxiliam a (re)elaborar pensamentos e sentimentos por meio da palavra, entendida como “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (Bakhtin; Volóchinov, 2009, p. 117). Entender que a palavra se apoia em interlocutores, é um modo de abrir caminhos para uma prática alfabetizadora crítica e sensível à diversidade, ancorada no respeito, considerando os sujeitos ali presentes como singulares e plurais do ponto de vista sócio-histórico e étnico-racial. Nesse sentido, uma questão surge: em que medidas a legislação e a escola têm assegurado práticas discursivas que abarquem, evidenciem, valorizem e façam ecoar as vozes das diferentes formas de existência humana no currículo da alfabetização?

Visando responder a essa complexa pergunta, neste artigo, fruto da investigação sobre a minha própria prática como mulher negra e docente alfabetizadora de crianças do 1º ao 3º ano no Centro Pedagógico, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), são tecidas reflexões sobre o ensino da língua escrita pautada na diversidade étnico-racial. Para isso, metodologicamente optamos pela análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), focalizando a componente de Língua Portuguesa e a reflexão sobre algumas das práticas de ensino realizadas junto a crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental ao longo do ano de 2023.

Ainda hoje, mais de duas décadas após a promulgação da Lei 10.639/2003 alterada para 11.645/2008, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), passando a incluir nos currículos oficiais da rede de ensino de todo o país a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena, ainda há muitos desafios no tocante ao cumprimento da Lei, dado que o modo como a temática é tratada na escola é superficial ou nem sequer abordada, como se pode constatar no estudo do Instituto Geledés e Alana¹ que aponta que mais de 70% dos municípios brasileiros não cumprem a Lei. Diante disso, é fundamental trilhar caminhos para se descolonizar o currículo, o que implica estabelecer com o currículo e através dele a busca de um diálogo. “Diálogos com outras experiências, culturas,

¹ O estudo intitulado “ Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” realizado pelo Instituto da Mulher Negra (Geledés) e Instituto Alana no ano de 2023 com 1.187 Secretarias Municipais de Educação, o que equivale a 21% das redes municipais de ensino do país, revelou que a maioria delas (71%) realiza pouca ou nenhuma ação para a efetividade da Lei que há 20 anos obriga o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Disponível em: <https://alana.org.br/lei-10639-ensino/> . Acesso em 24 de abril de 2024.

pensamentos” (Flor do Nascimento, 2020, p. 37) para que a escola não continue a reproduzir e perpetuar mais uma “história única” (Adichie, 2019) de silenciamento e subalternização, mas que seja território de visibilização e celebração identitária das majorias minorizadas, como é o caso da população negra.

Este texto está organizado em seis partes, além desta introdução. Inicialmente apresentamos os principais aportes metodológicos que embasaram a realização da investigação; em seguida buscamos evidenciar os principais pressupostos teóricos com os quais tecemos diálogos, tendo como prisma o campo de estudos que concebe a linguagem numa perspectiva de descolonização. A quarta seção apresenta as concepções de alfabetização, letramentos e as questões étnico-raciais presentes na BNCC; posteriormente, a partir da investigação sobre a própria prática docente, buscamos mostrar modos outros de fazer ecoar a voz da negritude no currículo da alfabetização por meio dos letramentos de reexistência. Por fim, apresentamos os resultados e tecemos algumas considerações intituladas finais, por questões protocolares do gênero textual em questão, mas cientes de que a escrita, assim como o tempo, tal qual nos aponta Leda Maria Martins (2021), é espiralar e contínua, portanto inacabada.

Diante da constatação de que a temática étnico-racial é pouco visibilizada na BNCC, no componente Língua Portuguesa, apresentamos a seguir, duas práticas de ensino, uma com foco na leitura e outra com foco na escrita, tendo como base o gênero textual biografia. O trabalho foi desenvolvido em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG no ano de 2023. Trata-se de uma escola federal de tempo integral, cujo ingresso dá-se meio de sorteio público, havendo, assim, uma grande heterogeneidade do ponto de vista cultural, social e econômico. A turma em questão se compõe por 23 crianças, sendo 9 negras (1 preta e 8 pardas) e 14 crianças brancas, com idade média de 7 anos.

2 Procedimentos metodológicos

A investigação que dá base a este artigo possui caráter qualitativo e utilizou como procedimentos metodológicos a análise documental e a investigação sobre a própria prática, inspirada no Grupo de Trabalho sobre Investigação (GTI) de Portugal. A análise documental é um procedimento científico que se utiliza de “métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva *et al.*, 2009, p. 5)

com o intuito de examinar, compreender e obter as mais significativas informações, conforme o problema de pesquisa estabelecido. Por meio da análise documental, buscou-se identificar a presença (ou ausência) discursiva do enfoque étnico-racial na atual política nacional voltada para a leitura e a alfabetização, tendo como *corpus* analítico a BNCC, especificamente a componente de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa sobre a própria prática (Ponte, 2002) foi adotada por entender que ela possibilita ao(à) docente assumir um papel de protagonismo no desenvolvimento curricular e profissional, potencializando o desenvolvimento da profissão e a atuação ativa na (trans)formação da escola, além de fornecer elementos que levem a uma ampla e profunda compreensão acerca dos problemas educacionais. Assim, a investigação sobre a prática profissional, “a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores” (Ponte, 2002, p. 06). De acordo com Lytle e Cochran-Smith (1999, p. 84), “a investigação docente pode ser caracterizada como uma pesquisa intencional e sistemática que os professores realizam sobre a sua escola e a sua sala de aula”. Os instrumentos metodológicos utilizados para a geração de dados foram anotações em diário de campo, além de registros fotográficos e em áudio, que permitiram, quando necessário, um relativo distanciamento “aos acontecimentos do dia a dia” (Ponte, 2002, p. 19) para uma análise mais aprofundada.

Sobretudo no campo da alfabetização, em que a figura do/a professor/a alfabetizador é central na (re)construção de saberes discentes sobre a língua, a produção de conhecimento sobre a prática é de fundamental importância, haja vista que, embora seja consensual entre muitos teóricos brasileiros, a ideia de que o/a professor/a produz conhecimento, no que se refere à admissão que essa produção possa decorrer da investigação feita pelos/as docentes atuantes na escola básica não é algo simples e tem gerado discussões no campo de pesquisas sobre a docência. As pesquisas realizadas, quando socializadas e (com)partilhadas com outros/as professores/as, não apenas dão visibilidade àquilo que acontece em uma sala de aula, mas também possibilitam que pesquisadores e “formadores de professores tenham acesso aos saberes da ação pedagógica” (Gauthier, 1998, p. 33), isto é, diferentes saberes da experiência docente quando tornados públicos e validados através das pesquisas realizadas em sala de aula contribuem para o fortalecimento de uma postura política que reconhece o(a) docente como pesquisador/a de sua prática.

3 Pressupostos teóricos

A presente investigação afilia-se ao campo de estudos que concebe a linguagem numa perspectiva de descolonização (Kilomba, 2019). Investigações desenvolvidas com base nesse referencial visam contribuir para “desfazer o colonialismo” (Kilomba, 2019, p. 224) que invisibiliza, apaga e silencia, através do rebaixamento existencial dos povos tidos como “colonizados” pelos povos autointitulados “colonizadores” (Pinheiro, 2023, p. 25), permitindo com que novas linguagens sejam criadas. Destaca-se que toda língua tem uma dimensão política e está atravessada por relações de poder que definem identidades, valorizando ou subalternizando o lugar dos sujeitos no mundo. Descolonizar, pode ser, então, compreendido como um modo de estabelecer “novas configurações de poder e de conhecimento” (Kilomba, 2019, p. 13) dada a relação intrínseca entre linguagem, escrita e poder (Gnerre, 2009). Visto que a linguagem não pode ser limitada:

a uma coletânea arbitrária de regras e exceções, e, tampouco, a um rígido bloco formalizado, imune às variações e diferenças existentes nas situações concretas em que a linguagem se torna, de fato, um processo de significação. Entretanto, nas discussões que vêm se travando a propósito de escrita e alfabetização, bem como suas decorrências políticas, essa exigência tem sido negligenciada (Gnerre, 2009, p. 02).

Em função das possibilidades que essa vertente teórica apresenta, considera-se que ela é central para problematizar o que se valoriza (ou não) no currículo no ciclo da alfabetização. Tomando esse horizonte, alguns conceitos são essenciais, dentre os quais destacamos: alfabetização, letramentos, com especial atenção aos letramentos de reexistência, discurso e descolonização dos saberes.

Reconhecer e combater o racismo no processo de alfabetização é um “percurso de conscientização coletiva” (Kilomba, 2019, p. 12), de descolonização do conhecimento por meio da criação de linguagens que contribuam para visibilizar e valorizar identidades marginalizadas, reconfigurando a noção de conhecimento, pois “uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam doadas” (Kilomba, 2019, p. 9). Nesse sentido, é importante reconhecer que a dimensão política é intrínseca à língua:

[...] a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através de suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de que é *normal* e

de quem é que pode representar a *verdadeira condição humana* (Kilomba, 2019, p. 14, grifos da autora).

Ter consciência das relações de poder que permeiam a língua é reconhecer que a história da humanidade se fez e faz-se por silenciamentos impostos a determinados grupos minorizados social e politicamente, tendo em vista que há, historicamente, a subalternização de uns/umas em detrimento do prestígio de outros/as. Reconhecer tais aspectos na alfabetização é um modo de evidenciar e fazer ecoar “discursos impedidos” (Kilomba, 2019, p. 27), evocando modos de resistir e reexistir a “uma história de vozes torturadas, línguas interrompidas, idiomas impostos” (idem).

A alfabetização é um fenômeno de natureza complexa e multifacetada (Soares, 2003) e configura-se como “uma forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político” (Soares, 2003, p. 25). Trata-se de um processo amplo e profundo de aquisição e de consolidação de diversas aprendizagens relacionadas à língua escrita na qual as palavras devem ser carregadas de “significado social, cultural, político, vivencial” (Soares, 2003, p. 181). Tal acepção, notadamente inspirada no pensamento de Paulo Freire (1975), abre fendas para modos outros de ensino da leitura e da escrita, na qual, para além das dimensões linguísticas, psicolinguísticas, sociolinguísticas, neurolinguísticas e psicológicas envolvidas no processo, considera-se também a dimensão social, cultural e política do ato de alfabetizar. Algumas mudanças significativas no modo como conceber a alfabetização vêm gradualmente ocorrendo ao longo das últimas décadas. De acordo com Soares (2003):

O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas”. Ainda segundo a autora, “uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (Soares, 2003, p. 19).

Assim, a alfabetização não pode ser compreendida como uma prática que se inicia e finaliza-se em um único ano letivo. Formar sujeitos leitores e escritores críticos e sensíveis às diferentes questões do mundo, exige percorrer caminhos discursivos que considerem as interações que se estabelecem em sala de aula e entender que “as identidades dos sujeitos no exercício cotidiano da construção de conhecimentos.” (Souza, 2016, p. 67), remetendo ao conceito de letramentos de reexistência.

Para Street (2010, p. 34), “toda esta trajetória tem contribuído para construir algumas ideias e conceitos que tem a ver com a compreensão de letramentos – no plural – através de contextos culturais”. A concepção de letramentos no plural dá-nos margem para considerar diferentes valores, funções e configurações que o próprio letramento assume na sociedade, depende dos contextos culturais e sociais. Assim, tal como Street (2010), entendemos que os letramentos “são múltiplos e, além disso, são críticos, pois englobam usos tão variados quantas são as finalidades dessas práticas” (Souza 2011, p. 35).

Diante do vasto campo de estudos sobre letramento, optamos pelo conceito de letramentos de reexistência, por entender, tal como Souza (2011), que eles mostram-se singulares e abarcam a complexidade sócio-histórica envolvida nas diferentes práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuindo para a “desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas socialmente pelo uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal” (Souza, 2011, p. 36). O conceito de letramentos de reexistência da autora está ancorado em Kleiman (1995) ao afirmar que para além das habilidades de ler e escrever, os letramentos podem ser compreendidos como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidades e de poder” (Kleiman, 1995, p. 11).

O uso do termo letramentos de reexistência implica considerarmos ações relativas à inserção linguística e cultural de sujeitos historicamente inferiorizados, sendo protagonistas dentro das instituições. E que as instituições como a escola, por exemplo, propiciem por meio dos letramentos de reexistência a emancipação dos sujeitos, possibilitando a eles assumirem e sustentarem novos papéis e funções sociais. Ao abrir espaço para a palavra que nos diz sobre o mundo, a vida e a existência, pela ótica da descolonização, a alfabetização torna-se um território de emancipação, constituído por diferentes vozes que recriam um sentido diverso e potente em torno da língua. Entendendo que na escola existe uma fusão de diversas realidades sociais e que não é possível dissociar texto de contexto, pode-se dizer que a dimensão ética e estética da diversidade étnico-racial contribui para a reeducação das relações étnico-raciais, e para que a escola seja um lugar de reflexão e de práticas pedagógicas que primem pelo respeito e pelo antirracismo, fortalecendo a construção de uma sociedade “mais democrática, mais equânime, mais justa e menos violenta” (Gomes, 2023, p. 12).

4 As concepções de alfabetização, letramentos e as questões étnico-raciais na BNCC

A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem é assumida na BNCC, tal qual em outros documentos legais anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde a linguagem é apreendida como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Ademais, segundo a BNCC, o texto como unidade de trabalho assume centralidade:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

As práticas de linguagem, de acordo com a BNCC, devem-se fundamentar em concepções e conceitos referentes ao discurso e aos gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos, visando a participação de forma igualitária “nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal” (Brasil, 2018, p. 67). Assim, atribui-se ao texto um lugar central na definição de conteúdos, de habilidades e de objetivos, “considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2018, p. 67).

Ainda segundo a BNCC, os conhecimentos sobre gêneros, textos, língua, norma-padrão e diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da “ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas” (Brasil, 2018, p. 67). Conforme, assinalado na Base, ao componente Língua Portuguesa cabe “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, pp. 67-68).

No que se refere aos letramentos, percebe-se que há uma valorização do letramento escolar e uma tendência a considerar especialmente os novos letramentos, especialmente os digitais:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (Brasil, 2018, p. 68).

O maior espaço dado aos novos letramentos à luz da cultura digital deve-se pois “sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados” (Brasil, 2018, p. 68). Segundo a Base, as habilidades assinaladas nos quadros dos diferentes eixos relacionados à língua escrita atestam “a primazia da escrita e do oral” (Brasil, 2018, p. 68).

A partir da análise da Base Nacional Comum Curricular, pode-se dizer que o alicerce conceitual que sustenta a pluralização do conceito de letramento é a perspectiva dos multiletramentos, termo que ganhou destaque em meados da década de 1990, a partir dos estudos do Grupo de Nova Londres (GNL), cuja origem histórica busca contemplar “a multiculturalidade, referente à variedade cultural das populações presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade; e a multimodalidade, referente à variedade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (Corrêa; Dias, 2016, p. 249).

Ainda que a BNCC enfatize a perspectiva discursiva da linguagem, no que se refere à alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, há predomínio da faceta linguística, tendo em vista a exaltação de uma perspectiva mais técnica da aprendizagem da leitura e da escrita, visando a sistematização da aprendizagem de diversas habilidades específicas da língua escrita nos dois primeiros anos. Assim, o que a Base denota é que uma criança alfabetizada é uma criança que consegue codificar e decodificar:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) [...]. (Brasil, 2010, p. 89-90).

O que se percebe, no texto direcionado aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, é que as palavras são compreendidas predominantemente como objeto de operações mecânicas de decomposição e recomposição linguística, não afluindo na perspectiva defendida por Magda Soares que destaca a importância de que as palavras “se insiram no universo semântico de situações existenciais das quais brotem, plenas de significado” (Soares, 2003, p. 181).

No que concerne à diversidade étnico-racial, poucas são as menções explícitas à temática no componente de Língua Portuguesa, ainda que haja o reconhecimento da diversidade cultural no Brasil:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (Brasil, 2018, p. 15).

A partir das análises, podemos afirmar que ao se referir à diversidade e à diferença na escola, tais aspectos são mencionados na BNCC, sobretudo, no contexto das práticas de linguagem contemporâneas, que envolvem “novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos” (Brasil, 2018, p. 68). Ainda segundo o texto, “competem à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença” (Brasil, 2018, p. 68). Outrossim, a diversidade cultural em consonância com o campo literário é o elemento mais evidente na componente de Língua Portuguesa, conforme pode-se observar na habilidade descrita a seguir:

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (Brasil, 2018, p. 97).

A dimensão humanizadora da literatura (Candido, 1995) está implícita na habilidade descrita acima, embora se destaque a diversidade cultural dos textos literários, o/a docente, com um olhar crítico, sensível e reflexivo para o fazer docente, pode encontrar caminhos de reexistência para trazer para o primeiro plano de suas escolhas didáticas obras que dialoguem com os diferentes modos de ser e estar no mundo. Ainda que, de acordo com a BNCC, seja de responsabilidade dos sistemas de ensino e das escolas a incorporação de propostas

pedagógicas aos currículos que tenham temas “contemporâneos” que atravessam a vida humana. No que diz respeito à educação das relações étnico-raciais, há apenas uma única e breve menção às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ao longo de todo o texto que se debruça nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme pode-se observar no excerto a seguir:

Por fim, cabe [sic] aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas destacam-se: [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, (Brasil, 2018, p. 19).

O texto enfatiza que as temáticas relacionadas à diversidade étnico-racial são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, o que, conforme as análises do documento referente à Língua Portuguesa, revela lacunas: cabendo “aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (Brasil, 2018, p. 20).

5 Letramentos de reexistência: modos outros de fazer ecoar a voz da negritude no currículo da alfabetização

Diante da constatação de que a temática étnico-racial é pouco visibilizada na BNCC no componente Língua Portuguesa, apresentamos a seguir, duas práticas de ensino, uma com foco na leitura e outra com foco na escrita, tendo como base o gênero textual biografia. O trabalho foi desenvolvido em uma turma do 2o ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG no ano de 2023. Trata-se de uma escola federal de tempo integral, cujo ingresso dá-se por meio de sorteio público, havendo, assim, uma grande heterogeneidade do ponto de vista cultural, social e econômico. A turma em questão se compõe por 23 crianças, sendo 9 negras (1 preta e 8 pardas) e 14 crianças brancas, com idade média de 7 anos.

As ações aqui apresentadas fazem parte do projeto de ensino e pesquisa *Áfricas e Eu*, concebido e coordenado pela autora deste artigo desde o ano de 2014. Por meio do referido projeto, diferentes atividades com foco na negritude são realizadas à luz da Lei 10.639/2003 e dos estudos de descolonização do conhecimento (Kilomba, 2019), visando ressignificar e enegrecer(SER) o currículo da alfabetização. Tendo como inspiração o conceito “enegrecer” de

Petronilha Gonçalves Silva, compreendido como “a maneira própria de os negros se porem no mundo ao receberem o mundo em si” (Silva, 2011, p. 101). Cunhamos o termo “enegre(SER)” no intuito de evidenciar a negritude como lugar da existência, do “SER” diante de uma lógica colonial que invisibiliza negros “como sujeitos políticos, sociais e individuais” (Kilomba, 2029, p. 72). Focalizaremos as reflexões especialmente nos eixos da leitura e da escrita, tomando o conceito de letramentos de reexistência como principal aporte epistêmico.

Abarcar os letramentos de reexistência implica considerar as práticas de letramentos marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidos; implica considerar, também, os aspectos que afetam o histórico do letramento da população negra no Brasil e que influenciam as trajetórias pessoais de usos sociais da linguagem. Desse modo, julgamos essencial, que desde o início do processo de alfabetização, considerar a natureza social da linguagem (Bakhtin, 2011) é fundamental para alicerçar as práticas de ensino da língua escrita numa perspectiva discursiva de linguagem, considerando “as particularidades dos discursos em relação ao lugar e à posição que os sujeitos ocupam no quadro da dinâmica política e econômica” (Souza, 2016, p. 71).

Entendendo que compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade e com a diferença, concordamos com Soares (2016) ao conceber a alfabetização como um processo multifacetado e, também, compreendemos que “uma só faceta de uma pedra lapidada não é a pedra; um só componente – faceta – do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta em criança *alfabetizada e letrada*” (Soares, 2016, p. 36, grifo da autora). Assim, há uma pluralidade de saberes e ações envolvidos nos processos de alfabetização e de letramento. Há uma multiplicidade de conceitos de letramentos que extrapolam a dimensão escolar, mas que na escola se fazem presentes. Assim, ancoramo-nos nos letramentos de reexistência buscando resistir e reexistir a uma narrativa hegemônica que invisibiliza e silencia os diferentes modos de existência no mundo, buscando celebrar a diversidade e fazer ecoar vozes dissidentes.

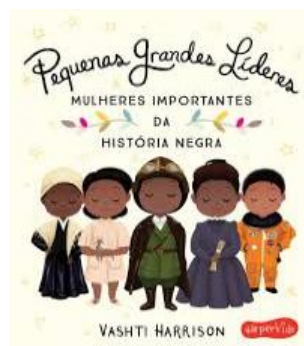
Considerando os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular e buscando ir além, ampliando as percepções identitárias e os repertórios ético, estético e cultural das crianças em processo de alfabetização de maneira afrocentrada, realizamos o estudo biográfico de diferentes personalidades femininas negras, partindo do campo literário.

Conforme já mencionado na seção anterior, a BNCC destaca que o campo artístico literário é um campo que se abre à representatividade cultural: “campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística” (Brasil, 2018, p. 96).

Dialogando com a BNCC no que concerne ao reconhecimento do campo literário e sua potencialidade no que diz respeito às dimensões éticas e estéticas, mas, ampliando o escopo de possibilidades discursivas baseadas na diversidade étnico-racial, a partir da obra “Pequenas grandes líderes: mulheres importantes da história negra”, escrito e ilustrado por Vashti Harrison e publicado pela editora Harperkids, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer a história de vida de algumas mulheres negras que se destacaram na história mundial por sua atuação.

Por se tratar de uma coletânea com mais de 40 biografias, e, entendendo a importância do protagonismo infantil nas escolhas literárias, a mediação da leitura deu-se a partir da seleção de algumas das histórias de vida de mulheres negras, considerando as preferências infantis. Destacamos algumas das personalidades estudadas: a poeta, escritora e ativista Maya Angelou (1998-2014); a cantora, pianista e ativista Nina Simone (1933-2003); a ativista e escritora Rosa Parks (1913-2005); a matemática da Nasa Katherine Johnson (1918-2020); entre outras.

Figura 1: Capa do livro “Pequenas grandes líderes: mulheres importantes da história negra”



Fonte: Editora Harper Collins Brasil

Por se tratar de um gênero textual novo, a biografia, inicialmente foi apresentada a história de vida da escritora Maya Angelou, destacando, oralmente, algumas das principais características do gênero, bem como as informações que mais chamaram a atenção dos leitores em relação à obra e ao legado que a escritora deixou para a humanidade. O livro ficou

disponível na biblioteca da sala e todas as crianças manifestaram grande interesse em folhear as páginas e deter-se à leitura da biografia das personagens que mais lhe chamassem a atenção.

Posteriormente, em uma das rodas de leitura, conhecemos a obra “A vida não me assusta” de Maya Angelou e, durante a conversação literária, as crianças tiveram a oportunidade de dialogar com suas experiências, medos e angústias, destacando que, tal como Angelou - que passou 5 anos de sua infância sem falar em decorrência de uma grande violência sofrida, mas enfrentou seus medos-, eles/as também buscavam enfrentar o que os/as assustava. A leitura da palavra ali, naquele momento, ampliou a leitura de mundo (Freire, 1975) das crianças, ao perceberem o movimento de resistência e ressignificação de seu posicionamento no mundo, sob a ótica de uma mulher preta. As crianças, leitoras em formação, tiveram a oportunidade de ampliar o olhar crítico para as questões sociais que cotidianamente atravessam pessoas negras no mundo inteiro e puderam compreender que o medo possui várias faces e que mesmo diante do horror da violência, a palavra tem o poder de ressignificar a experiência humana. Ao final da obra, conhecemos outro texto biográfico da autora e também do artista nova-iorquino Jean-Michel Basquiat, que, tal como Angelou, denunciou o racismo sofrido por meio de sua arte.

Figura 3: Capa e trecho da obra A vida não me assusta



Fonte: Editora DarkSide Books

Pode-se dizer que evidenciar o protagonismo negro de uma mulher extremamente importante no cenário mundial e de um artista que trouxe para o debate temas complexos de modo expressivo e poético configurou-se como uma prática de reexistência, uma possibilidade de ampliar as potencialidades da palavra tendo como ancoragem a diversidade étnico-racial, além de abrir veredas no currículo para o diálogo do que foi vivido e sentido

pelas crianças com a experiência de sujeitos negros vistos humanamente, em sua integralidade e não de maneira pejorativa e estereotipada como historicamente as produções didáticas o fazem (Silva, 2008).

Entendemos que “orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários” (Brasil, 2018, p. 77) não deve se restringir somente à compreensão do “uso adequado da ‘fala’ do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre” (Brasil, 2018, p. 77), mas deve ser ampliada numa perspectiva discursiva que compreende quem fala, o que se fala, como e porque se fala. Ao conhecer a história de vida de Maya Angelou, a compreensão do lugar de fala de uma mulher negra no mundo ampliou-se e as crianças tiveram a oportunidade de ler criticamente a realidade permeada de racismo na qual a autora estava inserida e na qual, estamos todos nós, dado o racismo que estrutura a sociedade em que vivemos (Almeida, 2021).

Visando ampliar as possibilidades discursivas a partir da produção escrita, tendo como fio condutor o gênero biografia, conhecemos também a história de vida de Gloria Jean Watkins, uma autora, professora, teórica feminista, artista, antirracista americana, mais conhecida como bell hooks. A autora e ativista utiliza o nome grafado em letras minúsculas para demarcar politicamente um posicionamento político da recusa egóica intelectual. Por meio dessa escolha, hooks queria enfatizar a sua obra e suas palavras e não a sua pessoa. Após a leitura coletiva da biografia da escritora, conversamos sobre os elementos constituintes de sua vida que mais chamaram a atenção das crianças e, posteriormente lemos a obra “Meu crespo é de rainha”. Trata-se de um livro para a infância que enaltece a estética negra, exaltando um dos traços fenotípicos mais marcantes da negritude: o cabelo. A obra exalta penteados e texturas afro e reconhece pessoas negras como “sujeitos da sociedade em todos os sentidos reais da palavra” (Kilomba, 2019, p. 81). A leitura da obra contribui para reverter o processo histórico de invisibilidade de pessoas negras, trazendo para o primeiro plano a valorização de suas corporeidades.

Figura 4: Capa da obra “Meu crespo é de rainha”



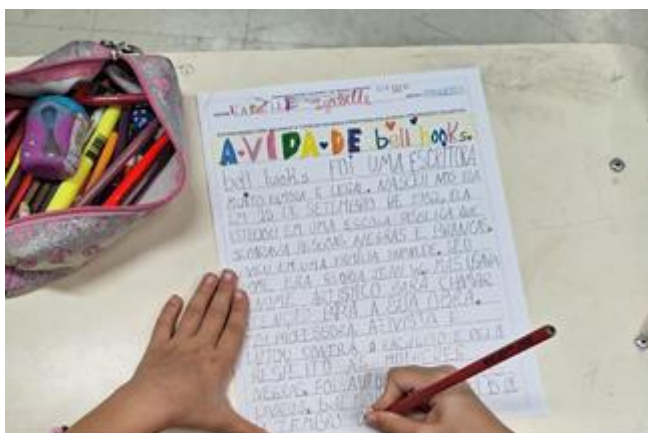
Fonte: Editora Boitatá

Partindo para a proposta que envolve a escrita, iniciaremos as reflexões a respeito do tema na BNCC. Em relação ao tratamento das práticas de produção de textos, pode-se dizer que a Base compreende, dentre outros aspectos inter-relacionados às práticas de uso e de reflexão, as condições de produção dos textos, compreendidas como as “características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração do texto oral ou escrito” (Marcushi, 2014, p. 16), a dialogia e a relação entre textos e destaca a necessidade de análise das condições de produção do texto no que se refere

ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. (Brasil, 2018, p. 77).

Nesse sentido, é pertinente analisar aspectos “sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos” (Brasil, 2018, p. 77). Visando estabelecer caminhos de reexistência por meio da produção escrita, após ler e discutirmos alguns textos biográficos, incluindo o texto sobre a vida bell hooks, o grupo teve uma visão geral acerca do gênero, demonstrando motivação para iniciar a produção inicial. Assim, realizamos uma produção coletiva do gênero, retomando os principais elementos de uma biografia, sobretudo o seu caráter narrativo, a cronologia dos fatos e a utilização de marcadores temporais.

Figura 5: Produção textual



Fonte: Acervo da autora

A vida de bell hooks

bell hooks foi uma escritora muito famosa e legal. Nasceu nos Estados Unidos em 25 de setembro de 1952. Ela estudou em uma escola pública para pessoas negras e brancas. Viveu em uma família humilde. Seu nome era Gloria Jean Watkins, mas usava o seu nome artístico para chamar atenção para sua obra. Foi professora, ativista e lutou contra o racismo e pelo respeito às mulheres. Foi autora de vários livros. bell hooks faleceu no dia 15 de dezembro de 2021.

Para além dos fatos marcantes na vida da ativista e intelectual negra americana, o seu posicionamento político escolhendo escrever o nome em letras minúsculas foi um mote de reflexão muito pertinente para as crianças que estavam em processo de compreensão das regras sobre os diferentes tipos de letra e já sabiam que nomes próprios de pessoas são grafados com letras maiúsculas. Ao dialogarmos sobre a opção de hooks em dar visibilidade às suas ações por meio das palavras, as crianças tiveram a oportunidade de compreender que há convenções na língua escrita, mas que o posicionamento político, pode abrir exceções. O trabalho com o gênero biografia sob a perspectiva dos letramentos de reexistência permitiu o desenvolvimento das capacidades discursivas a partir de uma visão geral do desenvolvimento da linguagem, compreendida não apenas como um sistema de signos, mas como uma ação dialógica (Bakhtin, 2011), uma forma de interação, portanto, inserida em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Mais do que identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, identificando elementos organizacionais e estruturais de uma biografia, identificando a finalidade desse gênero a partir da leitura e da compreensão de biografias de pessoas conhecidas, o foco étnico-racial permite ampliar e potencializar as possibilidades discursivas da escrita à medida que evidencia a vida de pessoas historicamente subalternizadas e invisibilizadas e faz ecoar vozes silenciadas estabelecendo relações textuais que explicitam, sustentam e qualificam posicionamentos políticos de sujeitos negros no mundo.

6 Resultados

Os resultados revelam que há lacunas no tocante à temática racial na atual legislação que orienta o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A leitura no contexto da BNCC é apresentada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não apenas ao texto escrito, “mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e ressignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2018, p. 72). Entretanto, o que se nota nos anos iniciais é um foco predominantemente técnico, não havendo o devido espaço para a leitura e a compreensão de diferentes modos de existência no mundo, tendo como escopo a

diversidade étnico-racial, o que evidencia silenciamento e invisibilização desse tema. O mesmo se percebe no eixo da escrita, que destaca as habilidades técnicas da alfabetização, não ressaltando as possibilidades discursivas da escrita e a potencialidade da temática étnico-racial.

Os resultados revelam ainda que práticas de ensino da língua escrita pautadas em ações discursivas afrocentradas configuram-se como um modo disruptivo de reexistir, potencializando os processos de alfabetização e de letramentos, estimulando os sujeitos aprendizes a ampliarem o seu olhar para o mundo, reconhecendo e valorizando, por meio da palavra, os diferentes discursos e existências humanas.

7 Considerações finais

Entender a alfabetização e o letramento como processos distintos, porém, indissociáveis-, tal qual assinala Soares (2003), tendo como uma de suas facetas os elementos étnico-raciais,- configura-se como uma prática descolonizadora de saberes, como um ato de reexistência. Essa perspectiva evidencia o fato de que o discurso se faz por meio da linguagem, que é, por si só, uma produção histórica, um processo interativo que carrega consigo aspectos ideológicos (Bakhtin; Volóchinov, 2009). Portanto, é fundamental considerar a sua não neutralidade, e entender que a linguagem cumpre sua natureza dialógica, estabelecendo embates, tensões e resistências. O discurso, conforme Grada Kilomba (2019) possui um caráter político que cria, fixa e perpetua relações de poder dado que a palavra é definidora de lugares identitários. Por isso, sendo a escola um dos espaços discursivos que, ao mesmo tempo possibilita a criação e também reafirma determinadas relações de poder, é importante uma prática docente baseada em referenciais também afrocentrados, celebrando os múltiplos modos de ser e existir.

Referências Bibliográficas

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.
- BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2a. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi, São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2010**, de 7 de julho de 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**: vários escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- CARVALHO, G.; CASTANHEIRA, M. L.; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Letramentos acadêmicos como práticas sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. **Relationships of knowledge and practice**: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305, 1999.
- CORRÊA, H. T.; DIAS, D. R. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos dos curso técnicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 55 (02). May-Aug 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318134964176471>.
- FLOR DO NASCIMENTO, W. **Entre apostas e heranças**: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020.
- FRADE, I.; HEINIG, O.; FERREIRA, A. Uma rede semântica em torno do letramento: termos e adjetivações e seus possíveis significados. **Educação**, Santa Maria, v. 49, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644470064>
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009.
- GOMES, N. (Prefácio). In: PINHEIRO, B.C.S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- KILOMBA, G. Memórias da Plantação. **Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MARCHUSHI, B. Condições de produção do texto. In: Frade et al. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.
- MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

PINHEIRO, B.C.S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

PONTE, J. P. Investigar a nossa prática. GTI – Grupo de Trabalho e Investigação. **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Portugal: Associação de professores de Matemática, 2002. p. 5-55.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SILVA, P. V. B. **Racismo em livros didáticos**: Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, A. L. S. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Linguagem em foco**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. v. 8, n. 2, ano 2016 - Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis.

SOUZA, A. L.S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad.: Armando Silveiro; contribuições de Adriana Fischer. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>.

Artigo recebido em: 15/05/24 Artigo aprovado em: 23/08/24 Artigo publicado em: 30/09/24