

**ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA****STATIONS BY ROTATION: CRITICAL RACIAL LITERACY IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE
PROGRAM****Luiz Fernando Santos Costa¹
Cátia Veneziano Pitombeira²**

171

Resumo: Este estudo é parte integrante do Programa Residência Pedagógica e tem como objetivo principal enriquecer a formação dos residentes da graduação de Letras Inglês, bem como fomentar o desenvolvimento contínuo dos professores do ensino básico, denominados preceptores. A pesquisa foca na implementação de estratégias pedagógicas ativas no contexto escolar, proporcionando aos participantes uma experiência reflexiva acerca da prática pedagógica. Propõe-se a adoção do Letramento Racial Crítico (LRC) (Ferreira, 2014, 2015) (Skerrett, 2011), como ferramenta didática inovadora, motivada por um incidente de violência racial vivenciado pelo professor preceptor. Utilizando métodos de autoetnografia (Ellis, 2004, 2016) (Pardo, 2019) e análise reflexiva, o estudo se apoia em teorias de LRC, diversidade cultural e normativas educacionais para promover uma educação antirracista. Analisa-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e as leis 10.639/03 e 11.645/08, juntamente com a metodologia de ensino-aprendizagem de rotação por estações (Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, 2015), visando sensibilizar os alunos para questões sociais e valorizar a diversidade. O estudo destaca a efetividade das metodologias ativas e do LRC na promoção da cidadania através da educação. Ressalta-se, ainda, a importância da atualização constante das metodologias de ensino para garantir um aprendizado significativo e contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade equitativa.

Palavras-chave: Letramento racial crítico. Rotação por estações. Ensino-aprendizagem

Abstract: This study is an integral part of the Pedagogical Residence Program and aims primarily to enrich the education of residents in English language graduation course, as well as

¹ Graduado em Letras Inglês da FALE da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: luiz.costa@fale.ufal.br

² Docente do curso de Letras Inglês da FALE e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3636-2930>. E-mail: catia.pitombeira@fale.ufal.br

**Recebido em 30/03/2024
Aprovado em: 20/10/2024**

Sistema de Avaliação: Double Blind Review



to promote the continuous development of basic education teachers, referred to as preceptors. The research focuses on the implementation of active pedagogical strategies in the school context, providing participants with a reflective and engaged experience. The adoption of Critical Racial Literacy (CRL) (Ferreira, 2014, 2015) (Skerrett, 2011) as an innovative didactic tool is proposed, motivated by an incident of racial violence experienced by a professor. Using methods of autoethnography (Ellis, 2004, 2016) (Pardo, 2019) and reflective analysis, the study is based on theories of CRL, cultural diversity, and educational regulations to promote an anti-racist education. The National Common Curricular Base (BNCC) (Brasil, 2017) and the laws 10.639/03 and 11.645/08 are analyzed, along with the station rotation learning methodology (Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, 2015), aiming to sensitize students to social issues and value diversity. The study highlights the effectiveness of active methodologies and CRL in promoting citizenship through education. It also emphasizes the importance of constantly updating teaching methodologies to ensure meaningful learning and contribute to the development of an equitable society.

Keywords: Critical racial Literacy. Stations by rotation. Teaching and learning.

Percursos iniciais

Este estudo insere-se no contexto do Programa Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), edição 2022-2024, que visa a integração dos licenciandos no ambiente educacional prático, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, a partir da relação teoria e prática.

A prática de observação e regência durante o programa propiciou importantes momentos reflexivos apontando para necessidades de intervenção. Uma das situações relatadas pelo professor preceptor foi um episódio de violência racial em que um aluno ao ser convidado a se retirar da sala de aula por mau comportamento, respondeu com xingamentos se referindo à cor da pele do professor, curiosamente, o aluno tinha a mesma cor. Importante citar que o aluno não compareceu mais às atividades letivas da escola, pois a direção tomou algumas medidas, como resposta a esse caso.

Assim, a justificativa para esse estudo decorre da necessidade de intervenção como meio de conscientizar a desigualdade racial no ambiente escolar ao promover, por meio de atividades pedagógicas, uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e reflexiva. Com isso, o objetivo principal dessa pesquisa é elaborar e implementar uma proposta de aula embasada no Letramento Racial Crítico para sensibilizar os alunos acerca das questões raciais, partindo de um incidente de violência racial vivenciado pelo professor preceptor como foco da problematização, discussão e reflexão crítica.

Para atingir este objetivo, adotamos uma metodologia qualitativa autoetnográfica, conforme descrito por Pardo (2019, p. 34), que enfatiza a autoanálise em suas múltiplas facetas. Utilizaremos o registro textual do diário reflexivo do residente como ferramenta principal para documentar suas percepções e experiências à luz da abordagem de rotação por estações para engajar os alunos de maneira ativa e significativa.

A fundamentação teórica apoia-se nos estudos sobre Letramento Racial Crítico e representatividade, conforme explorado por Ferreira (2014, 2015) e Skerrett (2011), em consonância com as diretrizes da BNCC e às leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam do ensino da cultura afro-brasileira e da promoção de uma educação antirracista.

Na organização deste artigo, discutiremos questões do mundo contemporâneo propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) do Ensino Fundamental II, introduzimos uma breve apresentação das leis 10.639/03 e 11.645/08 acerca das questões raciais na Educação Básica, essenciais para o desenvolvimento da consciência racial crítica. Abordamos também a metodologia ativa de rotação por estações (Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, 2015) como uma ferramenta para engajamento dos alunos e exploramos o conceito de letramento racial crítico como um elemento chave nesse contexto. Em seguida, apresentamos as orientações metodológicas da nossa pesquisa qualitativa autoetnográfica (Ellis, 2016) (Pardo, 2019) e o contexto de pesquisa do Programa Residência Pedagógica, analisamos e discutimos excertos do diário reflexivo como instrumento de pesquisa e finalizamos com as considerações transitórias sobre o tema proposto e suas implicações para a formação de professores de língua Inglesa.

BNCC e o ensino-aprendizagem de língua inglesa

Esta pesquisa se concentra na integração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao contexto do ensino-aprendizagem de língua inglesa, especificamente, no 8o. ano do Ensino Fundamental II. Ainda que seja um documento norteador ao desempenhar um papel essencial na orientação quanto ao desenvolvimento curricular. para as escolas e professores, é preciso compreender que a BNCC “abriga sua ideologia”, entendida como um “conjunto de ideias que servem como pressupostos e que não são expostas à discussão pública” (Rajagopalan, 2022, p. 33), dificultando, assim, uma implantação democrática e aceita pela comunidade acadêmica.

Hoje, ainda temos um ensino de língua inglesa pautado em estruturas gramaticais que pouco refletem as práticas sociais da sociedade. Desconstruindo essa percepção, buscamos, nesta pesquisa apresentar uma prática pedagógica que estimule a compreensão de diferentes culturas e o desenvolvimento de habilidades linguísticas, contribuindo para uma formação mais inclusiva, consciente, crítica e aberta à diversidade, apontando para a necessidade de abordar temas contemporâneos como racismo, cultura afro-brasileira, letramento racial crítico e questões étnico-raciais, alinhados às diretrizes da BNCC ao explicitar que

[...] cabe 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: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), 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, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023) (Brasil, 2017, p. 19-20).

Ao integrar a BNCC ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, busca-se, então, não apenas construir conhecimento linguístico, mas também agregar temas pertinentes à sociedade contemporânea tais como, racismo, cultura afro-brasileira e letramento racial crítico, proporcionando uma educação mais abrangente e que atenda a essas e outras demandas do século XXI, focada no desenvolvimento de habilidades comunicativas de compreensão e produção oral e escrita em diálogo com questões de interculturalidade.

Essas habilidades comunicativas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referem-se aos eixos para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Fundamental II que são essenciais para a formação crítica e autônoma dos alunos ao promover a construção do conhecimento consciente para o exercício de sua cidadania. No que diz respeito à compreensão e produção oral, a BNCC (Brasil, 2017) vai além do desenvolvimento das estruturas gramaticais, incluindo práticas capazes de promover a comunicação efetiva e a expressão de ideias. Quanto à compreensão escrita, o documento destaca a importância do contato com textos verbais e não-verbais, incentivando a extração de significados em diferentes níveis, desde os mais superficiais até os mais complexos. A produção escrita, segundo a BNCC, é um processo colaborativo e social, que deve ser desenvolvido de forma contínua e reflexiva.

Os conhecimentos linguísticos, conforme a BNCC, não se limitam ao léxico e a gramática, mas também abrangem a compreensão de diferentes usos da língua em contextos interculturais, integrando análise e reflexão contextualizada sobre a língua. Por fim, a dimensão intercultural reconhece a constante interação e reconstrução das culturas, propondo uma competência cultural em que o inglês, como língua franca, desempenha um papel importante no entendimento de seus valores, alcance e influências entre diferentes pessoas e povos.

Bakhtin (1986, apud Stam, 1992, p. 13) “não há produção cultural fora da linguagem.” Dessa forma, esse eixo da interculturalidade faz-se imprescindível para estabelecer conexões e respeito de distintas culturas. Ao incorporar na prática docente o letramento racial crítico juntamente com a valorização da cultura afro-brasileira, visa-se não apenas o desenvolvimento das habilidades comunicativas, mas também a construção de cidadãos livres de preconceitos e capazes de compreender e respeitar a diversidade em um mundo cada vez mais interconectado, globalizado e planetário.

Questões raciais e a formação de professores

É crucial salientar a importância da formação do professor para abordar temas propostos pelas leis 10.639/03 e 11.645/08. Essas leis, promulgadas no Brasil, estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas visando combater a discriminação e promover o respeito à diversidade étnico-racial.

É preciso garantir, tanto na formação inicial de professores quanto na continuada, a discussão desses temas tão presentes em nossa sociedade que carecem de uma atenção significativa, uma vez que

Alguns de nós não foram devidamente preparados em sua educação e formação como cidadãos, professores e educadores para lidar com os desafios apresentados pela convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação que resultam dela, desafios que diariamente se colocam em nossa vida profissional (Munanga, 2005, p. 15).

Essa conscientização ressalta a importância de investir na formação inicial e continuada para capacitar os professores a enfrentarem os desafios relacionados à diversidade cultural e às questões raciais em sala de aula pois, do contrário, a ausência de uma formação específica para lidar com o racismo, e temas adjacentes, representa mais uma das diversas manifestações dessa temática.

Outrossim, as leis 10.639/03 e 11.645/08 oferecem oportunidades para integrar, nos currículos escolares, uma ampla gama de conhecimentos que podem fomentar o reconhecimento e a valorização da cultura africana. A Lei nº 10.639/03 estabelece que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornar-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Complementar à Lei nº 11.645/08 temos que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Contudo, é evidente que a formação dos professores e a atuação nos sistemas educacionais desempenham um papel importante nesse processo, pois são eles que irão implementar e dar vida a essas diretrizes curriculares, promovendo a diversidade cultural e a inclusão social nas escolas do Brasil.

Nesse contexto, para efetivar a aplicação da lei, é essencial percorrer caminhos que incluam a capacitação dos professores em relação às questões étnico-raciais e o acesso a produções de materiais didáticos, entre outros elementos relevantes para o aprimoramento das escolas. Sistemas educacionais comprometidos com a educação das relações étnico-raciais devem evitar a omissão de seus papéis pelos entes federados (Fernandes; Marques; Rocha, 2019, p. 50).

A discussão sobre questões raciais na Educação Básica demanda uma atenção especial à formação do professor, destacando a importância das leis 10.639/03 e 11.645/08. Nesse aspecto, a conscientização sobre a necessidade capacitar os educadores a lidar e trazer em suas propostas pedagógicas o letramento racial crítico à luz da diversidade cultural é de extrema importância a fim de conscientizar, minimizar e abolir as manifestações do racismo e de qualquer outro tipo de preconceito em sala de aula.

Letramento racial crítico

O conceito de letramento racial crítico se baseia na Teoria Racial Crítica para abordar as questões de raça e racismo na educação. Antes de apresentar o que é o letramento racial crítico, faz-se necessário contextualizar o conceito de Teoria Racial Crítica, que é a base teórica do letramento racial crítico. A Teoria Racial Crítica (TRC), traduzido do inglês Critical Race Theory, surgiu nos Estados Unidos, nos anos 1970, inicialmente pela insatisfação de dois pesquisadores quanto à lentidão dos processos da reforma racial naquele país, Derrick Bell e Alan Freeman. Eles, então, colocaram esforços em pesquisas no campo legal, na tentativa de agilizar essa reforma. Ferreira (2014) cita que posteriormente a TRC foi trazida para o campo educacional, desta vez, por Ladson-Billings e Tate. Com isso, desde então diversas pesquisas têm sido realizadas utilizando-se da abordagem da TRC em vários países.

O letramento crítico e o letramento racial crítico, conforme apontado por Ferreira (2015), atuam no sentido de compreender os contextos sociais e de poder que modelam as identidades e como essas identidades atuam na sociedade. Essa compreensão é fundamental para o letramento racial crítico, que visa educar as pessoas sobre as questões de raça e racismo, promovendo, assim, uma postura antirracista e crítica.

Assim, o letramento racial (Skerrett, 2011) é uma forma de compreender como a raça influencia as experiências e as identidades das pessoas e dos grupos, e como ela é usada como um instrumento de controle e de privilégio. Já o letramento racial crítico, é um conjunto de ferramentas pedagógicas que visa desenvolver o letramento racial em ambientes escolares e outros espaços, por meio de discussões, ações e materiais que abordem a diversidade e a história dos povos negros e indígenas e que valorizem suas identidades e culturas.

De acordo com Skerrett (2011, p. 314), “letramento racial é uma compreensão das formas poderosas e complexas em que raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais de indivíduos e grupos.” Guinier (2004, p. 114), por sua vez, afirma que “Letramento Racial [...] obriga-nos a repensar a raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico de ambos os brancos e negros”. Mosley (2010, p. 453) acrescenta que a perspectiva do letramento racial vai além de transcender “performances previsíveis” para a avaliação crítica do privilégio branco como ele se manifesta e é reforçado por meio de práticas de letramento. Por fim, Mosley (2010, p. 453) define o “ensino de letramento racial crítico como um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial em ambientes escolares com crianças, como os pares no ambiente de trabalho, colegas, e assim por diante [...]”.

Em suma, o letramento racial crítico contribui para esta pesquisa, na medida em que oferece uma perspectiva teórica e prática para analisar e intervir na realidade educacional, buscando promover uma postura antirracista e crítica nos alunos e professores. Nesta pesquisa, o letramento racial crítico desempenha um papel essencial por fundamentar uma proposta de intervenção a partir de um plano de aula sobre cultura afro e questões raciais, promovida por meio da rotação por estações vinculadas à BNCC, com o objetivo de desenvolver a conscientização e o senso crítico dos alunos.

Rotação por estações

A rotação por estações é uma metodologia ativa de ensino que reflete a evolução do ambiente educacional contemporâneo, buscando atender às necessidades de um mundo em constante transformação. Essas metodologias são, segundo Moran (2018, p. 07), caminhos que “focam no aprendiz, envolvendo-o na descoberta e investigação, vendo a escola como uma comunidade de aprendizagem”. Este modelo, conforme definido por Christensen, Horn e Staker (2013), é caracterizado pela “rotação de turmas ou rotação de classes”, em que os alunos se revezam entre diferentes atividades dentro do ambiente de sala de aula. Tal abordagem permite que o professor faça adaptações conforme a realidade educacional, mantendo as características essenciais do Ensino Híbrido e promovendo o envolvimento ativo dos alunos nas atividades propostas. Por ser uma metodologia inovadora, o Ensino Híbrido “insere o estudante no aprendizado, tornando-o construtor ativo do seu conhecimento”, conforme aponta Caversan (2016, p. 40).

Nessa direção, a rotação por estações serve como uma ponte entre o ensino tradicional e as metodologias ativas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, por ser, particularmente, eficaz na articulação da Aprendizagem Significativa, que é tridimensional: conceitual, atitudinal e procedimental (Ausubel, 1963). A aprendizagem conceitual refere-se ao entendimento profundo dos conceitos e teorias; a aprendizagem atitudinal, por sua vez, está relacionada à formação de valores e atitudes positivas; e, por fim, a aprendizagem procedimental envolve o desenvolvimento de habilidades e competências práticas. Freire (2015) ressalta a importância deste modelo para a formação de indivíduos autônomos, críticos e reflexivos, preparados para o mundo do trabalho e capazes de aprender de forma contínua e independente.

Os pesquisadores Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) descrevem a Rotação por Estações como uma atividade em que os estudantes são organizados em grupos para realizar tarefas distintas, cada uma alinhada aos objetivos educacionais do professor. Com isso, as atividades podem ser diversificadas, incluindo escrita, leitura, análise de vídeos, entre outras, e um dos grupos pode estar envolvido com propostas que, em certa medida, independem do acompanhamento direto do professor. Isso permite que os estudantes experimentem diferentes formas de aprender, promovendo a autonomia e a personalização do aprendizado (Bacich *et al.*, 2015, p. 47).

A essência do que foi exposto, basicamente, está no fato de que a implementação da rotação por estações no contexto educacional brasileiro pode ser particularmente benéfica, considerando a diversidade cultural e socioeconômica dos estudantes. Assim, ao permitir que os alunos se movimentem entre diferentes estações de aprendizagem, os professores podem oferecer uma variedade de recursos e atividades que atendam às diferentes necessidades, nível de proficiência e estilos de aprendizagem. Além disso, essa metodologia ativa de aprendizagem pode propiciar a inclusão e equidade por meio de uma conscientização, uma vez que todos os alunos têm a oportunidade de acessar o conteúdo, por meio de cada estação, de maneiras que melhor se adequem ao seu ritmo e seu conhecimento da língua inglesa.

A partir da mobilização desses conceitos foi possível elaborar um plano de aula como intervenção para problematizar questões observadas.

Percurso metodológico

Este estudo decorre da participação do pesquisador-residente, beneficiário do Programa Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), edição 2022-2024, realizado na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), conforme o edital nº 67 de 2022. O propósito central deste programa é oferecer aos participantes uma experiência prática, reflexiva e de intervenção no contexto escolar, visando ao enriquecimento da formação inicial dos residentes, licenciandos em Letras, e promover a formação continuada dos professores da educação básica, denominados preceptores, em colaboração com o professor orientador da instituição de ensino superior.

O pesquisador-residente integra um grupo de cinco licenciandos responsáveis pela observação e regência de aulas do 8º ano sob a supervisão do professor preceptor da escola básica. Esta atividade ocorreu em uma escola de Ensino Fundamental – Anos Finais, localizada na periferia de Maceió, envolvendo cerca de 25 estudantes de aproximadamente 13 anos de idade.

A orientação metodológica adotada para esse estudo é a pesquisa qualitativa autoetnográfica (Ellis, 2016). Acerca desse tipo de pesquisa, Pardo (2019, p. 34), ressalta “o caráter de uma autoanálise em seus mais diversos aspectos”. Dentre alguns fatores, essa metodologia nos auxilia a questionar nossas próprias práticas, nossas vaidades, bem como nossas identidades. Além disso, nos faz perceber que

os autores não usam experiências pessoais apenas para descrever ou facilitar a compreensão sobre experiências culturais ou para fazer o importante trabalho de se mover através da dor, confusão e raiva, ou para quebrar silêncios e recuperar vozes e identidades. Em vez disso, eles usam experiências pessoais para promover a mudança social, obrigando os leitores a pensar sobre experiências culturais assumidas em maneiras surpreendentes, únicas e muitas vezes problemáticas e, além disso, tomar novas e diferentes ações no mundo com base nos insights gerados pela pesquisa (Ellis, 2016, p. 38)³(tradução nossa).

Ainda, segundo Starr (2010, p. 2, *apud* Pardo, 2019, p. 24) “a autoetnografia é uma ferramenta valiosa para analisarmos os diversos contextos complexos da Educação, por meio da reflexão e da ação como parte de um processo crítico de autoanálise e compreensão de discursos culturais e sociais”. A autorreflexão e a ação são consequências de questionamentos acerca das práticas e identidades aliadas a um processo crítico, autoanálise do entendimento cultural e social.

A partir desse conceito, a pesquisa autoetnográfica pode trazer contribuições significativas em relação à interpretação e reinterpretação de nossas experiências em campo. Desse modo, a observação de práticas situadas localmente e a negociação de sentidos entre professor e aluno, conforme apontado por Menezes de Souza (2011, p. 296), nos conduzem a um processo consciente de “ler-se lendo”, a partir de questionamentos que norteiam nossas reflexões, como por exemplo: “por que entendi assim? por que acho isso? de onde vieram as minhas ideias, minhas interpretações?” (Menezes de Souza, 2011, p. 296) cujas respostas fortalecem não apenas a compreensão individual, mas também a contribuição coletiva para o campo de estudo.

A autoetnografia não é simplesmente uma maneira de conhecer o mundo; ela tornou-se uma forma de ser no mundo, que exige viver conscientemente, emocionalmente e reflexivamente. Ela pede que nós não apenas examinemos nossas vidas, mas também consideremos como e por que pensamos, agimos e nos sentimos da maneira que

³ Texto original: “the authors do not use personal experiences solely to describe or to facilitate understanding about cultural experiences or to do the important work of moving through pain, confusion and anger, or to break silences and reclaim voices and identities. Instead, they use personal experiences to promote social change by compelling readers to think about taken-for granted cultural experiences in astonishing, unique, and often problematic ways and, further, to take new and different action in the world based on the insights generated by the research”.

fazemos. A autoetnografia exige que nós nos observemos enquanto observando, que interroguemos o que pensamos e acreditamos, e que desafieemos nossos próprios pressupostos, perguntando uma e outra vez se penetramos muitas camadas de nossas próprias defesas, medos e inseguranças, como nosso projeto requer. Ela pede que repensemos e revisemos nossas vidas, tomando decisões conscientes sobre quem e como queremos ser (Ellis, 2016, p. 11)⁴ (tradução nossa).

A partir de inquietações e na minha construção de ser um professor crítico, reflexivo e questionador, destaco a inserção desta pesquisa na área da Linguística Aplicada, que aborda questões pertinentes à sala de aula como campo interdisciplinar, amparada na compreensão de Moita Lopes (2006), que defende uma Linguística Aplicada mestiça, ideológica e transgressiva. Nesse sentido, o autor afirma: “O outro ponto que me parece crucial para que a LA seja responsiva à vida social se prende à necessidade de entendê-la como área híbrida/mestiça ou a área da INdisciplina” (Moita Lopes, 2006, p. 97).

Ao explorar as narrativas autoetnográficas, busca-se não apenas entender as dimensões linguísticas envolvidas no episódio de violência racial, nosso objeto de investigação, mas também contextualizar essas experiências no âmbito mais amplo da Linguística Aplicada, contribuindo para uma reflexão crítica sobre as práticas linguísticas e culturais no ambiente educacional.

Assim, esta pesquisa utiliza-se do registro textual do diário reflexivo como instrumento, escrito semanalmente entre novembro de 2022 a abril de 2024, com o objetivo de fazer reflexões acerca da observação e da prática de regência. Esse tipo de instrumento, conforme ressaltado por (Soares, 2005, p. 80) é um “espaço legítimo no qual o aluno pode expressar, com sua própria voz, suas percepções e sentimentos sobre a vida na escola, promovendo reflexões a partir de experiências concretas”. Nesse sentido, a utilização do diário reflexivo como ferramenta central deste estudo visa não apenas documentar as percepções imediatas do pesquisador-residente diante de um episódio de violência racial, mas também contribuir para a construção de um conhecimento mais consciente e crítico sobre o assunto, no contexto do Programa Residência Pedagógica. Em muitos momentos utilizamos a terceira pessoa do plural no diário reflexivo pensando na dinâmica do grupo de cinco residentes que acompanhavam a mesma escola. Dessa forma, como um segundo instrumento, temos o plano de aula desenvolvido a partir dos registros

⁴ Texto original: “autoethnography is not simply a way of knowing about the world; it has become a way of being in the world, one that requires living consciously, emotionally, and reflexively. It asks that we not only examine our lives but also consider how and why we think, act, and feel as we do. Autoethnography requires that we observe ourselves observing, that we interrogate what we think and believe, and that we challenge our own assumptions, asking over and over if we have penetrated as many layers of our own defenses, fears, and insecurities as our project requires. It asks that we rethink and revise our lives, making conscious decisions about who and how we want to be”.

no diário reflexivo como forma de concretizar a proposta de intervenção acerca da violência racial. O quadro 1 apresenta as etapas de todas as estações.

Quadro 1 - Modelo adaptado de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 192-194)

Professor: Luiz Fernando Santos Costa.		Disciplina: Língua Inglesa.
Duração da aula: 50 minutos.	Número de aulas: 2 aulas.	Número de alunos: 16
Modelo híbrido: Rotação por estações.		
Objetivo(s) da aula: 1. Desenvolver o letramento crítico racial, estimulando a expressão individual dos alunos em relação à cultura afro-brasileira. 2. Problematicar questões culturais afro-brasileiras para promover a conscientização. 3. Abordar a violência como forma de intervenção, explorando como a expressão artística pode ser uma alternativa construtiva.		
Conteúdo: Explorar a cultura afro-brasileira por meio da metodologia ativa de ensino de rotação por estações.		
Organização dos espaços		
Espaço: Biblioteca da escola.		Duração: 1h e 40 minutos.
Atividade (primeira aula): A primeira atividade da aula consiste na apresentação do conceito da rotação por estações. Primeiramente, é preciso explicar aos alunos cada etapa da aula e o que se espera da participação nas diferentes estações. Quatro alunos devem ser convidados para formar grupos representando uma estação diferente.		
Artefatos culturais: a) Cadernos e canetas para a criação das pichações que representem a cultura afro-brasileira; b) Letra da música 'Nego Drama' da banda Racionais MC's; c) Jogo de cartas com frases relacionadas ao letramento crítico; d) Vídeo apresentando reações a elementos da cultura brasileira sob a perspectiva contemporânea.		
Papel do aluno: Participar ativamente nas atividades realizadas em cada estação; colaborar na		

escolha de líderes para formação dos grupos; engajar-se na resolução de dúvidas e problematizações nos grupos; dialogar e negociar com os colegas da estação, a fim compreender e realizar as atividades.

Papel do professor: Orientar os alunos acerca da metodologia ativa de ensino de rotação por estações; participar na organização dos grupos, assegurando uma distribuição equitativa; estar disponível para sanar possíveis dúvidas que surjam ao longo do processo da atividade nas estações; incentivar e conscientizar os alunos a refletirem sobre a importância dos conteúdos trabalhados para uma compreensão crítica acerca do letramento racial crítico e questões de racismo.

183

Espaço: Biblioteca - Rotação por estações -
Estação 1 - Pichações

Duração: 15 minutos.

Atividade: Nesta estação, os alunos são convidados a criar pichações com frases ou desenhos que representem a cultura afro-brasileira. A atividade é realizada individualmente e os alunos utilizam seus cadernos e canetas para criar suas pichações.

Competências da BNCC (BRASIL, 2018): Oralidade e interculturalidade.

Artefatos culturais: Pichações relacionadas à cultura afro-brasileira.

Papel do aluno: Refletir acerca das pichações previamente apresentadas, a fim de criar outras.

Papel do professor: Apresentar questionamentos e conduzir discussões sobre o que pensam sobre pichações.

Espaço: Biblioteca - Rotação por estações -
Estação 2 - Letra da música 'Nego Drama' dos Racionais MC's

Duração: 15 minutos.

Atividade: Ouvir e ler a letra da música, em inglês, a fim de encontrar vocabulário que os façam identificar e interpretar o conteúdo da música. Comparar a tradução e conteúdo da letra da música com uma análise individual acerca do conteúdo.

Competências da BNCC (BRASIL, 2018): Oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos e interculturalidade.

Artefatos culturais: Letra da música; análise das questões culturais e raciais envolvidas na música.

Papel do aluno: Tecer oralmente uma análise crítica sobre aspectos presentes na letra.

Papel do professor: Mediador da discussão e problematização.

Espaço: Biblioteca - Rotação por Estações -
Estação 3 - Jogo de cartas

Duração: 10 minutos.

Atividade: Reforçar a identidade de cada indivíduo por meio de cartas que apresentam vocabulário trabalhados previamente em sala.

Competências da BNCC (BRASIL, 2018): Oralidade, leitura e interculturalidade.

Artefatos culturais: Cartas contendo vocabulário relacionado à cultura afro-brasileira.

Papel do aluno: Escolher as cartas; ouvir atentamente as frases ditas pelos colegas com o vocabulário a fim de retribuir com um comentário acerca de sua identidade.

Papel do professor: Mediador do processo da atividade.

Espaço: Biblioteca - Rotação por estações -**Estação 4 - Vídeo acerca da cultura afro-brasileira****Duração:** 10 minutos.**Atividade:** Refletir sobre a diversidade cultural brasileira e a constituição das famílias.**Competências da BNCC (BRASIL, 2018):** interculturalidade e conhecimentos linguísticos.**Artefatos Culturais:** Vídeo relacionado à cultura afro-brasileira. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=KZzrWD6TLqM>**Papel do aluno:** Refletir e compreender a pertinência da discussão de uma questão contemporânea.**Papel do professor:** Apresentar a importância de compreender os mais variados costumes, bem como respeitar aspectos culturais que diferem daqueles que cada um possui.**Avaliação**

- Engajamento nas atividades de cada estação;
- Capacidade de se comunicar de forma argumentativa durante as atividades;
- Criatividade ao longo do processo;
- Refletir acerca da diversidade cultural, considerando o respeito com as diferenças de cada indivíduo.

Passamos, agora, para a interpretação, análise e discussão acerca dos dados e da experiência de aplicação do plano de aula desenvolvido como uma proposta de intervenção, a fim de promover uma conscientização acerca de uma temática tão presente em nossa sociedade.

Interpretação, análise e discussão

A prática de registro em diário reflexivo, como instrumento de pesquisa, interpretado por meio da pesquisa autoetnográfica (ELLIS, 2004) possibilita o desenvolvimento da reflexão

e compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa promovido pelo Programa Residência Pedagógica no subprojeto de Língua Inglesa.

O Programa Residência Pedagógica desenvolvido na escola básica pública, permite que os alunos de graduação, em formação inicial, tenham um contato mais próximo e significativo com o ambiente educacional possibilitando a prática teórico-metodológica, além de reflexões.

Nóvoa (2009) defende que a formação aconteça no exercício da profissão e que muitas aprendizagens apenas se dão na prática cotidiana da escola. Não há como desenvolver certas habilidades apenas pelo olhar teórico já que, na atuação docente faz-se necessário tomar decisões, resolver problemas imprevisíveis da prática, articular conhecimentos e habilidades para atingir os objetivos propostos. Para o autor supracitado, quando a aprendizagem da profissão se dá no seu exercício, vivenciando o conhecimento prático dos professores das escolas e a supervisão da universidade, a articulação entre saberes interdisciplinares acontece espontaneamente e de forma natural. E, desse modo, torna-se imprescindível a relação entre os saberes aprendidos no processo formativo na instituição de ensino superior e a prática docente.

Apresentamos, então, uma reflexão acerca da relação teoria e prática registrada no diário reflexivo do residente-pesquisador que ilustra o pensamento de Nóvoa (2009).

Na jornada para se tornar um educador eficaz, descobri que a sala de aula é um laboratório vivo onde a teoria encontra a prática. Aqui, cada interação, cada desafio enfrentado e cada sucesso alcançado contribui para o meu crescimento profissional. Aprendi que não é apenas o conhecimento que adquiro na universidade que molda minha habilidade de ensinar, mas também as experiências compartilhadas com colegas e alunos. Essas experiências são os verdadeiros alicerces da aprendizagem docente. Elas me ensinam a adaptar teorias em estratégias concretas, a refletir sobre minhas ações e a evoluir constantemente. Este processo de aprendizado contínuo, ancorado na prática diária, é o que realmente prepara um professor para os desafios dinâmicos e as recompensas da profissão (LUIZ, 26 de setembro de 2023).

Entre os muitos desafios, além de integrar a teoria e a prática, desenvolvemos um plano de aula (quadro 1) adotando as teorias de metodologia ativa de ensino, com ênfase na rotação por estações e no letramento racial crítico, em consonância com os preceitos da BNCC. Essa interlocução teórica foi crucial, especificamente, no que tange ao ensino de língua inglesa no ensino fundamental II, conforme discutido neste artigo, visando proporcionar um aprendizado dinâmico, interativo, crítico e consciente, conforme registrado no diário reflexivo do residente-pesquisador.

A elaboração da aula sobre letramento racial crítico foi motivada pela necessidade de abordar questões sociais relevantes, promovendo a conscientização e respeito à diversidade cultural, tendo em vista um episódio de racismo sofrido pelo professor preceptor. Nesse sentido, observando situações enfrentadas pelo professor preceptor, percebi a violência presente em uma aula do 8º ano, motivando-me a intervir por meio

do letramento racial crítico, utilizando a metodologia ativa de ensino de rotação por estações, juntamente com os preceitos da BNCC (Diário reflexivo, 26 de setembro de 2023).

As informações sobre o plano de aula refletem uma extensão lógica das leituras, discussões e reflexões teóricas realizadas ao longo dos 18 meses do programa. Por conseguinte, ao alinhar o desenvolvimento das habilidades comunicativas de compreensão e produção oral e escrita com a interculturalidade, o plano de aula adere às diretrizes estabelecidas pela BNCC para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental – anos finais. Outrossim, esses eixos fundamentais, discutidos ao longo desta pesquisa, delineiam uma abordagem consciente, considerando não apenas a linguagem em si, mas também seu papel como veículo de expressão cultural e interação global. Nesse sentido, a incorporação do letramento racial crítico e a valorização da cultura afro-brasileira na prática docente, reforça a importância de transcender as barreiras linguísticas para capacitar cidadãos a compreender e respeitar o outro, contribuindo, assim, para uma formação mais significativa e consciente, conforme o excerto do diário reflexivo.

187

O planejamento de aula reflete a continuidade lógica das discussões teóricas do programa, alinhando-se às diretrizes da BNCC para o Ensino Fundamental II. Ao desenvolver habilidades comunicativas e promover a interculturalidade, destacamos a abordagem consciente, considerando a linguagem como expressão cultural e interação global. A inclusão do letramento racial crítico e valorização da cultura afro-brasileira reforçam a importância de superar barreiras linguísticas, capacitando cidadãos para uma formação mais significativa e consciente (Diário reflexivo, 26 de setembro de 2023).

Foram duas aulas de 50 minutos elaborada com outra residente e ministrada na biblioteca com os objetivos de: a) explorar e discutir sobre a arte urbana; b) realizar uma análise crítica da letra da música ‘Nego drama’, dos racionais MCs, e seu contexto cultural; c) reforçar identidade por meio de um jogo de cartas; e d) promover a reflexão sobre a diversidade cultural.

Ao participarem da rotação por estações, durante a aula, os alunos compartilharam diferentes perspectivas, religando e construindo novos saberes a partir de suas próprias vivências e contextos culturais, ilustrado por esse excerto do diário reflexivo.

Durante esta aula envolvendo a rotação por estações, foi muito interessante poder observar a troca de perspectivas entre os alunos, principalmente, considerando que não era uma turma muito interativa (Diário reflexivo, 26 de setembro de 2023).

Nesse cenário, a abordagem pedagógica da metodologia ativa de rotação por estações se destaca como um método inovador que promove o engajamento coletivo, interação, colaboração em interlocução com diversas áreas do saber, exigindo do aluno um papel de protagonismo do processo ensino-aprendizagem.

Ainda sobre as estações, percebo que ao adotar a metodologia ativa de rotação por estações, vejo uma abordagem pedagógica inovadora que potencializa o engajamento coletivo e a interação dos alunos. Essa prática não apenas incentiva, mas exige que os estudantes se tornem participantes ativos no processo educacional o que, consequentemente, promove uma aprendizagem significativa ao explorar diversas áreas do saber de maneira colaborativa (Diário reflexivo, 26 de setembro de 2023).

A rotação apresenta quatro estações inovadoras, em que os alunos são incentivados a interagir com artefatos culturais, promovendo uma abordagem mais coletiva ao conhecimento. As estações são divididas em: 1) pichações, 2) letra da música ‘Nego Drama’, 3) jogo de cartas e 4) vídeo acerca da cultura afro-brasileira. Com essa estrutura, o papel do professor se transforma, deixando de ser o único detentor do conhecimento para se tornar um facilitador da aprendizagem colaborativa e do intercâmbio de saberes entre os alunos. Assim, cada estação é projetada para que os alunos sejam ativos em seu processo de aprendizagem, tomando decisões, resolvendo possíveis problemáticas e articulando o conhecimento de forma colaborativa com os colegas.

A evolução do papel do professor vai além da mera transmissão de conhecimento, transformando-o em um facilitador do aprendizado colaborativo, em que os alunos são protagonistas, decidindo e resolvendo desafios e compartilhando saberes de maneira colaborativa em cada estação de aprendizagem (Diário reflexivo, 26 de setembro de 2023).

Além disso, em nosso ambiente de aprendizado, cada estação é um espaço em que os alunos exercem autonomia e responsabilidade, alinhando-se com as ideias de Horn e Staker (2014) sobre o controle do aluno no processo educativo. As tarefas vão além do cognitivo, envolvendo interações e construções coletivas. Em todas as atividades descritas anteriormente em cada estação, os alunos possuem a liberdade de escolher como abordar as tarefas, seja por meio da colaboração ou discussão com os colegas, ou por intermédio da pesquisa autônoma.

Acreditamos em um ambiente de aprendizado que valoriza a autonomia e responsabilidade dos alunos. Em cada estação, as tarefas vão além do cognitivo, promovendo interações e construções coletivas. Os alunos têm a liberdade de escolher abordagens, seja colaborando com colegas ou realizando pesquisas autônomas, por meio do smartphone (Diário reflexivo, 26 de setembro de 2023).

As atividades das estações, foram apresentadas no quadro do plano da aula ministrado no Programa Residência Pedagógica na seção de metodologia pelo seu caráter de instrumento de pesquisa.

Como podemos observar ao analisar o plano de aula, as estações propostas buscam não somente desenvolver a aprendizagem da língua, mas também promover reflexões sobre a

cultura afro-brasileira. Essa abordagem é essencial, pois visa ao desenvolvimento coletivo de todos os indivíduos em sala (Borges e Alencar, 2014).

A implementação das estações revelou-se uma estratégia eficaz ao estimular não apenas a aquisição linguística, mas também a reflexão sobre a riqueza da cultura afro-brasileira. Ao alinhar-se à visão de desenvolvimento coletivo em sala de aula, essa abordagem proporcionou aos alunos um ambiente propício para explorar, compreender e valorizar a diversidade cultural. Este método não apenas contribuiu para a ampliação do conhecimento, mas também para a formação de indivíduos mais conscientes e respeitosos no contexto educacional (Diário reflexivo, 26 de setembro de 2023).

Durante a estação de pichações, a discussão planejada girava em torno da interpretação das escolhas artísticas dos alunos, refletindo, assim, a cultura afro-brasileira. No entanto, surgiram debates não previstos sobre estereótipos, representatividade e a relevância das pichações como meio de protesto. Essas problematizações contribuíram para conscientizá-los sobre um episódio de violência ocorrido em uma das aulas observadas. Assim, a estação buscava não apenas a expressão artística, mas também uma reflexão crítica, promovendo uma abordagem direcionada às questões raciais e culturais.

Nesta estação de pichações, os alunos foram desafiados a criar pichações que representassem a cultura afro-brasileira. A atividade, realizada de forma individual, foi produzida através do uso de cadernos e canetas para expressar suas interpretações o que, consequentemente, gerou debates inesperados sobre estereótipos, representatividade e a importância das pichações como meio de protesto. Essas discussões ampliaram a reflexão crítica, abordando questões raciais e culturais, e ainda trouxeram à tona a conscientização sobre um episódio de violência ocorrido durante uma das aulas observadas (Diário reflexivo, 26 de setembro de 2023).

Na análise da letra da música 'Nego Drama' dos Racionais MCs, os alunos aprofundaram seu letramento crítico racial ao criar um glossário para o vocabulário em inglês desconhecido e refletir sobre as mensagens da música. A discussão planejada incluía a interpretação da música em relação à cultura afro-brasileira, destacando elementos como resistência e desafios enfrentados pela comunidade. Entretanto, nessa estação, também surgiram debates não previstos sobre diferentes perspectivas dos alunos em relação às mensagens da música. Por exemplo, um aluno destacou que para ele, a música aborda a cobrança da sociedade em relação às pessoas negras, revelando uma diversidade de interpretações sobre as experiências afro-brasileiras.

Durante a análise da letra da música 'Nego Drama' dos Racionais MCs, os alunos aprofundaram seu letramento crítico racial. Eles criaram um glossário para o vocabulário em inglês desconhecido e refletiram sobre as mensagens da música. Embora a discussão inicial estivesse focada na interpretação da música em relação à cultura afro-brasileira, destacando elementos como resistência e desafios enfrentados pela comunidade, surgiram debates não planejados. Por

exemplo, um aluno apontou que, para ele, a música aborda a pressão que a sociedade exerce sobre as pessoas negras. Essa diversidade de interpretações enriqueceu nossa compreensão das experiências afro-brasileiras (Diário reflexivo, 26 de setembro de 2023).

Por sua vez, durante a estação lúdica de jogo de cartas, os alunos reforçaram o vocabulário relacionado à cultura afro-brasileira. A discussão prevista envolvia a identificação dos termos abordados, promovendo uma revisão do vocabulário trabalhado em sala, e exploraram a conexão entre as palavras do jogo e suas experiências pessoais. Contudo, ao analisar essa estação, é crucial reconhecer a importância de manter a coesão temática para garantir uma experiência de aprendizado consistente. A atividade do jogo de cartas pareceu desviar um pouco da temática central, impactando a contextualização do conteúdo abordado. Uma sugestão, seria incorporar palavras contextualizadas à temática adotada com elementos de discussão, alinhando as dinâmicas propostas com os objetivos do plano de aula. Essa situação ressalta a necessidade de manter uma visão ampla do plano de aula para garantir a interconexão entre cada atividade contribuindo, assim, para o entendimento geral da proposta.

Na estação dedicada à exploração de vídeos educativos, os estudantes aprimoraram o entendimento sobre aspectos históricos da cultura afro-brasileira. A proposta inicial envolvia a análise de conteúdos específicos, estimulando a reflexão e o debate. No entanto, ao avaliar essa etapa, é crucial destacar a importância de manter coesão temática para assegurar uma experiência de aprendizado integral. Observou-se que alguns vídeos divergiam ligeiramente da temática central, comprometendo a contextualização do conteúdo. Recomenda-se incorporar materiais alinhados à temática, enriquecendo a discussão e fortalecendo a conexão com os objetivos do plano de aula. Este cenário sublinha a necessidade de uma visão abrangente do plano, garantindo a coesão entre atividades para uma compreensão mais abrangente da proposta (Diário reflexivo, 26 de setembro de 2023).

Finalmente, na estação do vídeo acerca da cultura afro-brasileira, os alunos assistiram a uma perspectiva contemporânea, incentivando a discussão e a troca de ideias com base nas impressões do vídeo. A discussão prevista incluía a análise das reações do rapaz no vídeo em relação a aspectos da cultura brasileira, buscando conexões com elementos afro-brasileiros. Os alunos compartilharam suas percepções individuais, proporcionando uma contextualização mais ampla da atividade. Com isso, a estação não apenas informou sobre a cultura, mas também promoveu a reflexão crítica, incentivando os alunos a questionarem e discutirem as complexidades e riquezas da cultura brasileira atualmente.

Nessa estação dedicada ao vídeo, os alunos foram envolvidos por uma perspectiva contemporânea, explorando um vídeo que provocou discussões e intercâmbio de ideias com base nas impressões apresentadas. A análise consistiu nas reações do protagonista em relação a aspectos da cultura afro-brasileira, incentivando conexões com elementos específicos, com isso, enriquecendo a compreensão. Além disso, os alunos compartilharam suas impressões de maneira individual, trazendo um contexto maior

para a atividade. Dessa forma, a estação não se limitou a informar sobre a cultura, mas também estimulou a reflexão crítica, instigando os alunos a questionar e discutir as complexidades e riquezas da cultura afro-brasileira brasileira contemporânea (Diário reflexivo, 26 de setembro de 2023).

Diante de todo o exposto, a aula proporcionou uma experiência positiva ao envolver os alunos de maneira interativa na exploração da cultura afro-brasileira, porém, observações pontuais destacaram oportunidades de aprimoramento em algumas estações, como a necessidade de aplicação de um vocabulário mais contextualizado, bem como trazer elementos de incentivo a discussão na estação lúdica 3. Além disso, na estação 4, faltou trazer mais elementos para discussão, a fim de enriquecer a aula. Essas reflexões ressaltam a importância de ajustes práticos para otimizar o aprendizado, enquanto as sugestões apresentadas visam enriquecer a aula, tornando-a mais significativa e descontraída. Desse modo, ao implementarmos essas melhorias, poderíamos potencializar ainda mais o desenvolvimento do conhecimento, senso crítico e respeito à diversidade cultural dos alunos, reforçando a importância dessas abordagens no ambiente educacional.

Considerações transitórias

Essa proposta reitera a importância e necessidade de proporcionar, aos alunos de língua inglesa da escola básica, a reflexão e, para alguns, levar a uma conscientização de temas sociais e respeito às diferenças por meio do letramento racial crítico atrelado à metodologia ativa de rotação por estações.

A pesquisa qualitativa autoetnográfica emergiu como uma ferramenta essencial para compreender as complexidades do ambiente escolar registrados no diário reflexivo em que pudemos expressar percepções imediatas de episódios relevantes, como o de violência racial. Essa e outras percepções autênticas enriqueceram nossa análise e interpretação do instrumento de pesquisa e nos aproximou das experiências vivenciadas pelo residente-pesquisador.

A integração da pesquisa na área da Linguística Aplicada, com ênfase em uma abordagem mestiça e transgressiva, revelou-se vital para explorar questões linguísticas e culturais de forma interdisciplinar nos conduzindo à compreensão acerca de como as práticas linguísticas socialmente construídas se entrelaçam com as experiências culturais.

A metodologia ativa de rotação por estações, aliada ao letramento racial crítico, demonstrou seu potencial para o engajamento coletivo dos alunos. Embora tenhamos identificado pontos de aprimoramento, as estações proporcionaram uma aprendizagem dinâmica e interativa, estimulando reflexões sobre a diversidade cultural e promovendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

No entanto, reconhecemos a necessidade contínua de ajustes práticos nas estações, visando contextualização e enriquecimento temático. Esses ajustes reforçam nosso compromisso com uma educação mais significativa e consciente, construindo uma formação inicial adequada para os desafios do ensino na contemporaneidade.

Ao adotar a estratégia de rotação por estações, os alunos se envolveram em uma dinâmica colaborativa, estimulando a reflexão tanto individual quanto coletiva. A liberdade de autogestão permeou todo o processo, dispensando a necessidade de controle constante por parte do professor, uma vez que, com uma breve explicação no início da aula, boa parte das dúvidas iniciais dos alunos foram prontamente esclarecidas. O interesse ativo dos grupos reforça essa abordagem. Com isso, faz-se importante destacar que o modelo de rotação por estações oferece flexibilidade, adaptando-se aos diversos estilos de aprendizagem por meio de recursos e estratégias variadas.

Além disso, a exploração do Letramento Racial Crítico é um passo importante. Compreender as dinâmicas de poder e os discursos é essencial para fortalecer identidades e superar desigualdades que perduram por muito tempo. Valorizar as vivências e a identidade de cada indivíduo contribui para uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim sendo, esperamos que este trabalho seja um ponto de partida para novas investigações e reflexões acerca da rotação por estações e o letramento racial crítico, fortalecendo, assim, a educação e a construção de um mundo mais justo e igualitário, longe de racismo e qualquer tipo de discriminação.

Referências

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. Nova York: Grune and Stratton, 1963.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

CAVERSAN, R. H. de M. **Explorando o Ensino Híbrido em Física**: uma proposta para o ensino de fenômenos ondulatórios utilizando ferramentas multimidiáticas. Dissertação (Mestrado). Presidente Prudente, São Paulo, 2016.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M.B.; STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Tradução: Fundação Lemann e Instituto Península, 2013.

ELLIS, C. **The ethnographic I**: A methodological novel about autoethnography. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2004.

ELLIS, C. Carrying the Torch for Autoethnography. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Org.). **Handbook of Autoethnography**. New York: Routledge, 2016. p. 8-12.

FERNANDES, V. M. D. C.; MARQUES, W. R.; ROCHA, L. F. de B. V. A lei nº 10. 639/2003 e alguns percalços para sua implementação nas escolas: um destaque para a formação específica dos professores no âmbito do atendimento voltado às relações étnico-raciais no Maranhão. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 45-58, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br> .

FERREIRA, A. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014.

FERREIRA, A. de J. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na Universidade: Letramento Racial Crítica e Teoria Racial Crítica. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GUINIER, L. From Racial Liberalism to Racial Literacy: Brown V. Board of Education and the Interest-Divergence Dilemma. **Journal of American History**, Vol. 91, No.1, 2004.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: Using disruptive innovation to improve schools. John Wiley & Sons, 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco e Littera Editorial, 2011a. p. 128-140

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, J. O papel das metodologias na transformação da Escola. In Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda, In: BACICH; MORAN (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOSLEY, M. 'That really hit me hard': moving beyond passive anti-racism to engage With critical race literacy pedagogy. **Race Ethnicity and Education**, [s.l.], v. 13, n. 4, p. 449-471, 2010.

MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PARDO, F. D. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 15-40, 2019. DOI: 10.26512/rhla.v18i2.25104. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104>. Acesso em: 23 nov. 2023.

RAJAGOPALAN, K. Reforma curricular e ensino. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2022. p. 23-39.

SILVA, M. A. **Escrita de diários reflexivos e avaliação formativa nas aulas de língua inglesa na educação básica: um estudo de caso**, [s. l.], v. 3, p. 1-9, 2013. Ebook.

SOARES, M. F. **Diários Escolares Reflexivos como Narrativas de Experiência de Aprendizagem. Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo, n. 8, p.79-90, 2005.

STAM, R. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo, Ática, 1992.

STARR, L. J. The use of autoethnography in educational research: locating who we are in what we do. **Canadian Journal for New Scholars in Education**, v. 3, n. 1, p. 1-9, June 2010. Disponível em: <https://journalhosting.uncalgary.ca/index.php/cjnse/article/viewFile/30477/24876>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SKERRETT, A. English teachers' racial literacy knowledge and practice. **Race Ethnicity And Education**, v. 14, n.3, p. 313-330, 2011.