

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**Mariana Souza Veiga**

**Letramentos catalisadores de reflexões:  
branquitude e desigualdades raciais em aulas de Língua Portuguesa na escola**

Juiz de Fora  
2021

**Mariana Souza Veiga**

**Letramentos catalisadores de reflexões:**

branquitude e desigualdades raciais em aulas de Língua Portuguesa na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte do requisito necessário à obtenção do título de Mestra em Linguística. Linha de Pesquisa: Linguagem e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome

Juiz de Fora  
2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Souza Veiga, Mariana .

Letramentos catalisadores de reflexões : branquitude e desigualdades raciais em aulas de Língua Portuguesa na escola / Mariana Souza Veiga. -- 2021.

116 f.

Orientador: Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome  
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2021.

1. Letramento. 2. Racismo. 3. Branquitude. 4. Análise do Discurso.  
I. José Pinto Cadilhe de Assis Jácome, Alexandre , orient. II. Título.

**Termo de aprovação**

MARIANA SOUZA VEIGA

**Letramentos catalisadores de reflexões:**

branquitude e desigualdades raciais em aulas de Língua Portuguesa na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte do requisito necessário à obtenção do título de Mestra em Linguística. Linha de Pesquisa: Linguagem e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome

Aprovada em 27 de agosto de 2021

BANCA EXAMINADORA



---

Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Dra. Andreia Rezende Garcia-Reis  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Dra. Glenda Cristina Valim de Melo  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho ao humorista Paulo Gustavo que, menos de um ano antes do seu falecimento por Covid-19, cedeu seu Instagram com milhões de seguidores para que a escritora Djamila Ribeiro realizasse o importante e inadiável debate sobre as violências raciais.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço ao professor Dr. Alexandre Cadilhe, por ser um orientador presente e por compartilhar seu conhecimento comigo, e ao grupo de pesquisa *Linguística Aplicada, Educação e Direitos Humanos*, pelas leituras e contribuições.

Muito obrigada às queridas professoras Dr. Andreia Rezende Garcia-Reis e Dr. Glenda Cristina Valim de Melo pelas valiosas contribuições e pela disponibilidade para a leitura do texto e participação nas bancas de qualificação e defesa.

Agradeço, acima de quaisquer pessoas, aos meus pais, Lindolpho e Dionea. Serei eternamente grata por estarem presentes e disponíveis, por todo amor e pelo conforto que vocês me proporcionaram ao longo de toda a minha vida — o qual possibilitou que eu pudesse me dedicar à carreira acadêmica, sem outras demandas.

Agradeço à minha irmã Fabiana pelo apoio emocional e psicológico que me deu ao longo do mestrado. À minha irmã Stella, mulher de fé, sempre colocando eu e meus sonhos em suas orações. Agradeço também ao meu irmão Jair por toda admiração e por possibilitar que eu tivesse a melhor educação possível.

Agradeço ao meu amor e agora marido, Carlos, por caminhar ao meu lado e me dar todo o suporte necessário para que eu conseguisse passar por esse período engrandecedor, mas desafiador.

Agradeço, de forma muito especial e particular, à Barbara, por ser muito além de uma colega de graduação, de mestrado e de trabalho. Obrigada por ser minha parceira na vida e por dividir comigo o peso dos dias difíceis.

Agradeço aos amigos de antes, Glynnis, Lorena, João Pedro, João Paulo, Pri e aos amigos de agora, Bernardino, Fernanda, Miriã, Bruna e Ben Hur por me escolherem para partilhar a existência.

Agradeço à psicóloga Caroline Basílio, que me acompanhou durante todo o mestrado e sem a qual este ciclo da minha vida provavelmente se encerraria de uma forma diferente.

Meus eternos agradecimentos aos queridos alunos e à professora participantes da pesquisa. Foram dias muito divertidos e de grande aprendizado. Obrigada por abrirem as portas da sala de aula e fazerem de mim membro do grupo. Vocês me mostraram que a Educação é transformadora para todos que estejam nela envolvidos.

Por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento deste trabalho.

## RESUMO

Nesta pesquisa tenho como objetivo principal analisar os discursos produzidos por estudantes de uma escola pública para construir uma compreensão a respeito de como esses sujeitos se posicionam sobre vida social, direitos humanos, racismo, branquitude e opressões. Esta investigação está situada no âmbito de dois campos epistêmicos postos em diálogo: (a) dos estudos de Letramento, entendido como um conjunto de práticas de uso da linguagem aprendidas tanto em contextos formais quanto informais, que refletem e refratam processos culturais, sociais, históricos e de poder de uma comunidade e aos quais recorreremos para alcançar determinadas finalidades (STREET, 1984, 2006, 2012; KLEIMAN, 1995); (b) dos estudos sobre diversidade racial (BENTO, 2002; MUNANGA, 2004; SANTOS, 2010; LABORNE, 2014, 2017; CARDOSO, 2010) e pedagogia decolonial (WALSH, 2007; OLIVEIRA; CANDAU, 2010), ao lançar lentes em temas como branquitude e racismo e os desafios de uma educação linguística transgressora das colonialidades do ser e do saber presentes nas práticas pedagógicas contemporâneas. A pesquisa pode ser definida como qualitativa e interpretativa de caráter etnográfico, já que leva em consideração a intersubjetividade das relações humanas e as compreensões dos participantes e da pesquisadora na análise dos dados. Tal estudo é realizado a partir da observação e registro em áudio do contexto de sala de aula a fim de melhor compreender as ações dos participantes no cenário examinado (GARCEZ; SCHULZ, 2015). Além disso, a investigação está situada no escopo da Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) a qual busca trazer compreensões sobre problemas do mundo social, os quais são perpassados por linguagem, a fim de reduzir o sofrimento humano. Os dados serão analisados à luz da Análise do Discurso em sua vertente pela Antropologia Linguística (GOFFMAN, 2002; HYMES, 2010; DURANTI, 2012; WORTHAM; REYES, 2015), em especial a partir dos conceitos de narrativa, posicionamento e indexicalidade. Proponho, ao final desse estudo, apresentar fatores interacionais e discursivos que orientam práticas de letramentos em sua vertente ideológica. Por fim, a pesquisa em questão traz benefícios ao apontar caminhos para a inclusão da temática do racismo na sala de aula de língua portuguesa e para a reflexão sobre a negligência da branquitude acerca de desigualdades e violências raciais.

**Palavras-chave:** Letramentos. Racismo. Branquitude. Análise do Discurso

## ABSTRACT

In this research I have as my main objective to analyze the discourses produced by students from a public school to build up a comprehension regarding how these individuals position themselves over topics such as social life, human rights, racism, whiteness and oppressions. This investigation is located in the core of two epistemic fields put into dialogue: (a) studies of Literacy that will be extended as a set of language usage practices, learned both in informal and formal contexts, which reflect and refract cultural, social, historical and power processes of a community and of which we use to achieve certain goals (STREET, 1984, Other years; KLEIMAN, 1995); (b) of racial diversity studies (BENTO, 2002; MUNANGA, 2004; SANTOS, 2010; LABORNE, 2014, 2017; CARDOSO, 2010) and decolonizing pedagogy (WALSH, 2007; OLIVEIRA; CANDAU, 2010), when focusing on subjects like whiteness and racism and the challenges of a linguistic education that is transgressive about colonialities of the being and knowledge within the contemporary pedagogical practices. The research can be defined as qualitative and interpretative of an ethnographical character, since it takes into consideration the inter subjectiveness of human relations and comprehension from both the participants and the researcher of data analysis. Such a study is conducted from observing and audio recording of the classroom context in order to better comprehend the participants actions in the examined scenario (GARCEZ; SCHULZ, 2015) In addition, the research is within the scope of Undisciplined Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) which aims to shed light over social world problems, which are permeated by language in order to reduce human suffering. The data will be analyzed through the Discourse Analysis, in its Anthropological Linguistic branch (GOFFMAN, 2002; HYMES, 2010; DURANTI, 2012; WORTHAM; REYES, 2015), specially from narrative concepts, positioning and indexicality. I propose, by the end of this paper, to present interactional and discursive factors that guide literacy practices in its ideological strand. Finally, the research in question brings benefits by pointing out paths to include racism themed discussions in the portuguese language subject classroom and for the reflection over the neglect of whiteness on both inequality and racial violence.

**Keywords:** Literacy. Racism. Whiteness. Discourse analysis.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tira 1 - Privilégio.....	15
Tira 2 - Formação crítica do aluno.....	24
Mapa 1 - Disposição dos alunos na sala.....	35
Print 1 - Matéria do Portal Geledés .....	38
Tira 3 - Disciplinas escolares.....	40
Tira 4 - Racismo.....	58
Print 2 - Publicação antirracista no Instagram de Paulo Gustavo.....	64
Print 3 - Instagram de Elisama Santos.....	65
Tira 5 - Nota fiscal.....	76
Print 4 - Matéria de jornal sobre vítima de racismo.....	83
Print 5 - Vídeo de Spartakus Santiago.....	89
Tira 6 - Mundo ideal.....	104

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sequencialidade das aulas.....	32
Quadro 2 - Símbolos usados na transcrição.....	36
Quadro 3 - Quadro resumo das aulas 1 e 2.....	81
Quadro 4 - Quadro resumo da aula 4.....	88
Quadro 5 - Quadro resumo da aula 7.....	93
Quadro 6 - Quadro resumo das aulas 8 e 9.....	96
Quadro 7 - Quadro resumo das aulas 10 e 11.....	100

## **LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS**

AL Antropologia Linguística

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CA Centro Acadêmico

COVID-19 Coronavírus Disease 2019

LA Linguística Aplicada

LAEDH Linguística Aplicada, Educação e Direitos Humanos

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LP Língua Portuguesa

PPG Programa de Pós-Graduação

UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA .....</b>	<b>25</b>
2.1 PESQUISA DE CARÁTER QUALITATIVO INTERPRETATIVISTA DE CUNHO ETNOGRÁFICO.....	25
2.2 CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA .....	28
2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	30
2.4 GERAÇÃO DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....	31
2.5 FERRAMENTAS DE ANÁLISE .....	36
<b>3 LINGUAGEM E LETRAMENTOS PARA OS DIREITOS HUMANOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>40</b>
3.1 O PAPEL DA DISCIPLINA E DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS .....	40
3.2 POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA E EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS.....	45
3.3 CONCEITOS DE LETRAMENTO SOB UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA .....	49
<b>4 EDUCAÇÃO E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS: A BRANQUITUDE NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL .....</b>	<b>57</b>
4.1 MARCAS DA COLONIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DA IDEIA DE RAÇAS .....	58
<b>4.2 RACISMO E BRANQUITUDE .....</b>	<b>62</b>
4.3 COTIDIANO ESCOLAR, QUESTÕES RACIAIS E PEDAGOGIA DECOLONIAL ..	68
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>76</b>
5.1 AULAS 1 E 2: REFLEXÕES A PARTIR DA TIRINHA DE ARMANDINHO .....	80
5.2 AULA 4: RECOMENDAÇÕES NO VÍDEO DE SPARTAKUS SANTIAGO.....	88
5.3 AULA 7: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O FILME .....	87
5.4 AULAS 8 E 9: CONTINUAÇÃO DOS DIÁLOGOS SOBRE O FILME .....	96
5.5 AULAS 10 E 11: PRODUÇÕES E NARRATIVIZAÇÕES RESULTANTES DO PROJETO DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO.....	100
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
REFERÊNCIAS .....	108

## 1 INTRODUÇÃO

### Tira 1 - Privilégio



Fonte: Alexandre Beck (2016).

Há algum tempo as tirinhas de Alexandre Beck vêm inspirando minhas preparações de aulas e esta dissertação. Foi meu orientador, Prof. Alexandre Cadilhe, quem me apresentou ao universo de Armandinho e de suas tão perspicazes análises dos acontecimentos do mundo social. Assim como esse personagem me levou a refletir sobre questões políticas muito importantes, eu também gostaria de fazê-lo com meus alunos e, mais especificamente, no projeto de letramento o qual foi base para a geração de dados desta pesquisa<sup>1</sup>.

O autor é um cartunista e ilustrador brasileiro o qual já possuía diversas outras personagens quando ganhou notoriedade nos jornais e, posteriormente, também nas redes sociais com o menino de cabelos azuis cheio de empatia. Beck preocupava-se com a necessidade de conscientizar seus leitores muito mais do que apenas entretê-los e viu essa possibilidade ao dialogar com várias pessoas através da voz e do olhar de uma criança que pode ser vista, a depender do leitor, como um sobrinho, um filho ou um neto.

Sendo assim, não só pela questão afetiva, mas também pela questão política é que escolhi iniciar os capítulos com estes textos, que serão entendidos aqui como artefatos culturais (SABAT, 2001), os quais circulam em diversas mídias de massa e que “produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder” (SABAT, 2001, p.9). Precisamos assumir que esses artefatos devem fazer parte também das aulas de qualquer disciplina visando uma formação

<sup>1</sup> Este projeto de letramento será devidamente apresentado no capítulo de metodologia.

do/a estudante para os direitos humanos e contribuindo para uma aprendizagem ativa, participativa e significativa.

Além disso, as tirinhas escolhidas para introduzirem os capítulos desta dissertação têm relevância por entextualizarem (BLOMMAERT, 2005; 2010; BAUMAN & BRIGGS, 1990) situações de branquitude e de racismo muito comuns em nossa sociedade. O fenômeno da entextualização será abordado com mais ênfase posteriormente, mas pode ser brevemente definido como “[...] o processo de tornar um discurso extraível, de fazer de um trecho de produção linguística uma unidade – um texto – que pode ser levada para fora de seu cenário interacional” (BAUMAN; BRIGGS, 1990, p.73). A tirinha do começo deste capítulo, postada nas redes sociais de Alexandre Beck em setembro de 2016, entextualiza um entendimento sobre o privilégio que é ser branco e homem, se fazendo relevante, então, no contexto desta introdução.

Infelizmente, torna-se importante expor que a reflexão feita por Armandinho vai de encontro a pensamentos conservadores e neoliberais, os quais ganharam força no Brasil com a chegada da extrema-direita ao poder. A partir da eleição de Bolsonaro, foi possível perceber o que muitas pessoas chamaram de uma “queda das máscaras”, que expôs a face de uma parcela da população que viu seus preconceitos — os quais até então ficavam escondidos ou que eram revelados apenas na vida privada — ecoarem na voz do presidente eleito.

Entre essas falas, destaco aqui principalmente aquelas referentes às políticas afirmativas, as quais são, para ele, “coitadismos” e que, em contrapartida, estiveram presentes nas pautas progressistas de partidos de esquerda, a exemplo dos 13 anos em que o Partido dos Trabalhadores (PT) esteve na presidência (GOMES, 2012). Jair Bolsonaro afirmou que, em sua opinião, usar cota é sinônimo de incompetência e não de reparação, como procuro defender ao trabalhar com a temática racial nesta dissertação.

Já em entrevista ao Roda Vida, em 2018, ele disse: “Que dívida? Eu nunca escravizei ninguém na minha vida”, deixando explícito seu posicionamento de que não há uma dívida histórica com os negros. Isso demonstra o quão urgente ainda é a discussão sobre raça no Brasil, principalmente partindo da branquitude. Dessa forma, retorno às reflexões sobre a tirinha para fazer mais considerações sobre as violências e os privilégios raciais.

Embora eu não seja homem como Alexandre Beck e como Armandinho, compartilho uma característica com eles: sou branca. É incrível como uma simples palavra pode indexicalizar, ou seja, apontar “para regimes de verdades socioculturais e históricos”

(GUIMARÃES; LOPES, 2017, p.17) como uma pretensa superioridade, beleza, inteligência. Contudo, desconhecia minha brancura<sup>2</sup> até muito recentemente, mais especificamente, até minha entrada na universidade, quando passei por situações as quais me fizeram entender as vantagens proporcionadas pelo meu fenótipo.

Antes mesmo de compreender a questão racial, eu já conseguia perceber que havia outro atravessamento em minha vida que me colocou à frente de inúmeros outros/as colegas durante meu percurso na graduação: a classe social. Embora eu tenha escolhido o curso noturno de Letras para, possivelmente, trabalhar durante o dia, isso nunca foi imposto a mim por minha família ou foi realmente uma necessidade. Dessa forma, pude me dedicar integralmente à minha formação: fui bolsista em inúmeros projetos de iniciação científica, extensão, treinamento profissional — desde os primeiros períodos — e vivi o sonho de fazer um intercâmbio. Além disso, por me envolver intensamente nas experiências que a universidade me proporcionou, também participei de uma gestão do Centro Acadêmico e foi nesse contexto que conheci uma colega de curso, com a qual tive uma conversa que mudou minha percepção sobre mim mesma.

Antes de relatar essa experiência, é necessário dizer qual foi a situação que me fez chegar a essa conversa. No mesmo período em que compus a chapa do C.A., organizamos uma edição da Semana de Letras e nela participei de uma palestra a qual se propunha a fazer reflexões sobre questões raciais pela voz e pelas experiências de duas mulheres negras assumidamente feministas.

Ainda que não se trate de um gênero oral que pressuponha uma interação, a palestra nos propiciou vivenciar “O Jogo do Privilégio Branco” — uma dinâmica na qual parte da diversidade de alunos/as que ali estavam foram colocados lado a lado e instigados a darem passos ou para trás ou para frente conforme algumas frases eram lidas. Todas as sentenças, embora eu ainda não soubesse disso naquele momento, apontavam para as relações de interseccionalidade entre raça, gênero e classe social. Algumas delas eram: “se seus parentes estiveram presentes em sua infância e adolescência, dê um passo à frente; se você já ganhou mesada dê um passo à frente; se sua casa já encheu de água ou se já perdeu algum bem por morar em área de risco, dê um passo para trás; se já estudou em instituição pública durante o ensino básico, fundamental ou médio, dê um passo para trás; se você teve problemas em fazer amigos na escola ou arranjar emprego em função da sua raça, dê um passo para trás; se já

---

<sup>2</sup> Branquitude e brancura serão utilizadas aqui como sinônimos.

ouviu “piadas” por conta da cor da sua pele ou tipo de cabelo, dê um passo para trás; se tem sua liberdade de ir e vir sem medo de sofrer abuso ou violência sexual, dê um passo para frente”<sup>3</sup> entre diversas outras.

Foi assustador perceber como cada vez mais quem se mantinha à frente dos/as demais eram homens, que não eram negros tampouco pobres. Porém, apesar da tomada de consciência sobre essas desigualdades eu ainda tinha dificuldades em me reconhecer como mulher branca por não ter pele clara. Nesse momento é que decidi me informar e conversar com outra integrante do Centro Acadêmico a qual participava ativamente da militância negra. O questionamento aparentemente tão complicado para mim — “Eu posso me considerar negra porque eu não tenho a pele clara?” — foi respondido com uma outra questão, seguida de uma afirmação muito chocante, a qual eu não soube como reagir: “Você já sofreu preconceito? Se não, você não pode se considerar negra.”

Ao pesquisar um pouco mais, descobri que a mesma analogia é feita para pensar a suspeita policial que o faz abordar alguém, ou seja, é possível associar a tomada de decisão do policial ao racismo estrutural no qual nossa sociedade está inserida, fazendo com que a pessoa negra seja identificável e também temida. A partir disso, é como se um vidro, que estava intacto até então, tivesse se quebrado em pedacinhos os quais nunca mais poderiam ser colados. Ao ter uma escuta e um olhar mais atento para o racismo presente na sociedade percebi que esse traço, o da branquitude, o qual me definiu desde o nascimento e definirá por toda a vida, veio acompanhado de uma capa de invisibilidade que sempre me protegeu de preconceitos e que me dotou de poder (CARDOSO, 2011). Segundo Cardoso, 2010:

[...] a branquitude procura se resguardar numa pretensa idéia de invisibilidade, ao agir assim, ser branco é considerado como padrão normativo único. O branco enquanto indivíduo ou grupo concebido como único padrão sinônimo de ser humano “ideal” é indubitavelmente uma das características marcantes da branquitude em nossa sociedade e em outras (CARDOSO, 2010, p.611).

Contudo, “a invisibilidade como uma característica da branquitude é uma ideia fantasiosa, a concepção de que a identidade racial branca seria uma categoria não marcada

---

<sup>3</sup> Retirado de “DESCUBRA o que é Jogo do Privilégio Branco. Sim à Igualdade Racial.” Disponível em: <[http://simaigualdaderacial.com.br/site/?mergulhe\\_no\\_tema=vantagem-racial-jogo-do-privilegio-branco](http://simaigualdaderacial.com.br/site/?mergulhe_no_tema=vantagem-racial-jogo-do-privilegio-branco)>. Acesso 05/2020

não se sustenta” (CARDOSO, 2011, p.85). Sendo assim, é preciso deslocar o enfoque da discussão do negro para o branco a fim de discutir as diversas dimensões do privilégio branco e como ele é mantenedor das desigualdades raciais (BENTO, 2002).

Este movimento se faz necessário tendo em vista que a raça branca, conforme apontei ao trazer a fala de Cardoso (2011), define qual é a norma e, portanto, as demais raças passam a ser inferiorizadas e desumanizadas. Assim sendo, aqueles que destoam desse ideal branco, só têm serventia caso estejam sendo dominados. Do contrário, devem ser exterminados. Esse extermínio acontece tanto simbolicamente quanto fisicamente e se manifesta: no silenciamento dessas pessoas; na invisibilização de uma epistemologia negra; na violência sexual; na falta de condições dignas de moradia, de saúde e de lazer; no subemprego e, também, na morte em seu sentido literal.

Portanto, colocar a branquitude em foco contribui para a exposição e compreensão do racismo em suas mais diversas faces e permite que “o que foi construído em nome do poder possa ser desconstruído e discutido em nome da igualdade e da justiça social” (FERREIRA, 2014, p.248). Dessa forma, entendendo que me situo em uma sociedade estruturalmente racista (ALMEIDA, 2019), me posiciono como parte da branquitude crítica como uma pessoa que adota posturas antirracistas como forma de restituição e reparação (MBEMBE, 2018).

Essa necessidade de me declarar como antirracista, fruto de todas as experiências vivenciadas por mim, é um posicionamento que perpassa todos os âmbitos da minha vida, tanto pessoal quanto profissional. Sendo assim, enquanto professora, tento (a) contribuir “para pensar alterações necessárias e instaurar mudanças em processos mais amplos, em variadas esferas sociais, como a escola — que ainda se mostra excludente” (SOUZA, 2011, p.36) e (b) demonstrar, a partir dos projetos que desenvolvo<sup>4</sup>, que educar os direitos humanos

não apenas garante a humanidade em sua plenitude a quem está fora da normatividade, mas principalmente mostra a todos que o mundo é diverso, posto que se compõe de pessoas. E elas podem ser de todas as cores e formas, podendo estar em quaisquer espaços, e não apenas onde uma elite branca definiu ser possível (ROCHA; MELO, 2019, p. 237).

---

<sup>4</sup> Ao me referir a esses projetos, quero apontar de forma mais genérica os projetos didáticos que desenvolvo com as turmas em que dou aula, os quais procuram preconizar temáticas transversais. Além disso, mais especificamente, refiro-me, também, a esta pesquisa e ao projeto de letramento que serviu como base para a geração de dados, o qual será detalhado no capítulo de metodologia.

Além disso, é válido ressaltar que apesar de minhas descobertas de forma intuitiva ao longo de minha trajetória, meu encontro acadêmico com a orientação do Prof. Alexandre Cadilhe no programa de pós-graduação em Linguística propiciou que eu me aprofundasse no debate epistêmico das questões de gênero, sexualidade e raça. Nosso trabalho iniciou ainda na graduação, com um projeto de iniciação científica, o que despertou meu desejo de continuar a orientação com ele no mestrado. Em nossas aulas e reuniões, sempre discutimos a potência do trabalho colaborativo (MOITA LOPES & FABRÍCIO, 2013) e, portanto, minha pesquisa está inserida nesta perspectiva ao dividir a preparação das aulas com Alice<sup>5</sup> — professora da turma onde os dados foram gerados.

Alice, além de professora, também compõe o grupo de pesquisa Linguística Aplicada, Educação e Direitos Humanos (LAEDH), coordenado pelo Prof. Alexandre Cadilhe. Construimos uma amizade que extrapola a universidade por termos cursado a graduação e alguns projetos juntas. Isso facilitou a criação e desenvolvimento do projeto didático, já que temos um entendimento comum sobre o conceito de práticas de letramento compreendido 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 identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p.11).

Em conversa com Alice, ela demonstrou interesse em discutir textos com as temáticas de Direitos Humanos com seus alunos por acreditar que a escola é o espaço de conhecer outras realidades e de se formar socialmente. Além disso, ela também explicitou que as aulas de Língua Portuguesa exclusivamente focadas em componentes gramaticais são desinteressantes; se distanciam das orientações curriculares para o ensino de língua desde os PCNs e não abarcam as práticas extraescolares, essenciais em uma visão de ensino “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p.7) — conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Ademais, o fato de coincidentemente trabalharmos na mesma escola em nossa primeira experiência como professoras favoreceu a minha inserção principalmente na turma de Ensino Fundamental, na qual pude participar de algumas aulas antes do desenvolvimento da pesquisa e notamos que os alunos ficaram bastante interessados no tocante às discussões raciais e dos Direitos Humanos após um projeto sobre a Cultura Marginal proposto por Alice.

---

<sup>5</sup> Nome fictício para proteger a imagem.

Dessas observações, surgiu um projeto de letramento que, entre outras coisas, criou um espaço para o compartilhamento de vivências, através de narrativas, de estudantes informados sobre as questões raciais que, em diversos momentos, cumpriram um papel educador o qual não precisa ser exercido apenas pela figura do professor. Nossa proximidade ainda fomentou as reflexões sobre as aulas que aconteciam, por vezes, com todo o grupo durante nossos encontros semanais.

Sendo assim, o projeto de letramento que será apresentado nesta dissertação e que constituiu-se como um dispositivo catalisador desta pesquisa, foi realizado em duas turmas de uma escola pública de Juiz de Fora, sendo uma de Ensino Fundamental matinal e outra de Ensino Médio noturna, no final do ano de 2019<sup>6</sup>. Contudo, os dados os quais apresentarei no capítulo analítico serão apenas da turma da manhã por algumas razões: (a) pela presença dos alunos do turno da noite oscilar bastante durante o desenvolvimento da pesquisa, não sendo possível traçar a trajetória de participação dos estudantes; (b) por recebermos avisos repentinos de que os alunos seriam dispensados, em decorrência ou de falta de água ou da falta de janta, por exemplo e (c) pela diminuição significativa no turno por uma demanda dos próprios alunos, os quais muitas vezes não conseguiam chegar a tempo para o início das aulas, pela lotação ou pelo atraso no transporte público, e que sentiam a necessidade de não irem embora tão tarde pela violência dos bairros em que moravam.

Por essas razões é que levarei em consideração apenas os dados gerados na turma da manhã já que a pesquisa desenvolvida requeria que os estudantes narrativizassem situações de racismo observadas ou vivenciadas por eles<sup>7</sup>, após a reflexão de textos multimodais que discutiam essa temática. Dessa forma, esta investigação pode ser definida como qualitativa e interpretativa de caráter etnográfico<sup>8</sup>, situada no escopo da Linguística Aplicada, entendida aqui como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14).

Apresentado este contexto, as perguntas orientadoras desta investigação são (1) quais são as narrativas sobre branquitude e racismo produzidas por estudantes a partir de textos

---

<sup>6</sup> Ênfase que a geração de dados foi feita antes do período da pandemia da Covid-19, momento que, certamente, intensificou ainda mais os desafios da educação por aprofundar as desigualdades sociais.

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que a participação dos alunos não era requerida apenas nesses momentos. Os estudantes também eram questionados sobre alguns aspectos referentes à análise linguística, além de poderem participar fazendo perguntas sobre qualquer outro questionamento que viesse a se tornar relevante para eles.

<sup>8</sup> Esses pressupostos metodológicos serão devidamente discutidos na seção de metodologia.

multimodais que entextualizam violências raciais identificáveis em sociedade e como eles se posicionam diante dessas situações? (2) como os estudantes participantes se engajam em uma aula de Língua Portuguesa quando esta se orienta pelas temáticas da branquitude, do racismo e dos Direitos Humanos?

Para responder a essas questões, traço como objetivo primário analisar os discursos produzidos por esses alunos para construir uma compreensão a respeito de como esses participantes se posicionam sobre branquitude e racismo. Como objetivos secundários, proponho (a) observar, tendo como base as narrativas feitas, como os alunos se posicionam a respeito de textos multimodais que entextualizam práticas racistas; (b) apresentar o projeto de letramento, a partir do qual os dados desta pesquisa foram gerados, que teve como tema a branquitude, o racismo e os Direitos Humanos; (c) refletir sobre como desenvolvi este projeto de letramento com a turma de ensino fundamental focalizada nesta pesquisa.

A fim de alcançar os objetivos propostos, as aulas foram gravadas com a autorização dos alunos e responsáveis e foi feita uma transcrição de excerto de algumas das aulas observadas, seguindo as orientações adaptadas da Análise da Conversa (a partir de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974)), que será analisada a partir dos princípios da Análise do Discurso em sua vertente pela Antropologia Linguística (WORTHAM; REYES, 2015) e da Sociolinguística Interacional (GOFFMAN, 2002).

Faz-se necessário destacar a relevância desta investigação, tendo em vista que ainda é um assunto pouco abordado na área da Linguística. Ao realizar uma busca no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), digitando as palavras branquitude e branquidade, foi possível encontrar apenas duas dissertações<sup>9</sup> na grande área de conhecimento de Linguística, Letras e Artes as quais têm como foco o branco.

Assim sendo, pretendo contribuir para o desenvolvimento do campo, apontando caminhos para a inclusão, na sala de aula de Língua Portuguesa, da temática do racismo e, sobretudo, da branquitude. Ademais, as considerações feitas aqui aspiram também à redução

---

<sup>9</sup> O primeiro deles, publicado em 2016, é intitulado “Branquitude, gênero e performatividade no discurso de mulheres brancas acadêmicas” e é de autoria de Eliana Sambo Machado. O segundo, publicado em 2017, é intitulado “Quando me dei conta que era negra(o)/branca(o)?: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes” e é de autoria de Marivete Souta.

da violência contra pessoas negras as quais, segundo o Atlas da Violência, representam 75,7% das vítimas de homicídio no Brasil — número que aumentou 11,5% de 2008 a 2018.

Por fim, este trabalho se delinea da seguinte forma: no capítulo 2, apresento o projeto de letramento, a metodologia, o contexto de pesquisa, o perfil dos/as participantes e os procedimentos de análise; no capítulo 3, mobilizo conceitos fundamentais dos estudos de letramentos, culminando no conceito de letramento racial crítico (FERREIRA, 2014). Já no capítulo 4, discuto questões relativas à branquitude e à racialidade. Logo após, no capítulo 5, proponho a análise dos dados escolhidos, à luz da dos referenciais apresentados; por fim, exponho as considerações às quais cheguei.

## 2 METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

### Tira 2 - Formação crítica do aluno



Fonte: Alexandre Beck (2015).

Através de aspectos multimodais da tirinha acima, como a expressão desapontada de Armandinho e do sapo no terceiro quadrinho, é possível perceber que eles se frustram ao criarem uma expectativa de que questões as quais extrapolem as disciplinas tradicionais seriam trabalhadas nas aulas. Indo ao encontro das reflexões apresentadas por esse artefato, acredito em um projeto de educação no qual as questões políticas citadas pelo menino estejam em constante diálogo com o conteúdo desenvolvido por qualquer área. Além disso, entendo que esse olhar crítico também deve perpassar pela metodologia do pesquisador durante o desdobramento de qualquer investigação.

Logo, nesta pesquisa analiso as reflexões de estudantes do ensino básico a partir de narrativas contadas por eles na disciplina de Língua Portuguesa de uma escola pública de Juiz de Fora. Essas narrativas foram feitas após as discussões de textos multimodais que apresentam temáticas relativas à branquitude, racismo, opressões — conforme já apresentado anteriormente. Contudo, conforme será visto a partir dos excertos escolhidos, os artefatos escolhidos entextualizam (BLOMMAERT, 2005, 2010; BAUMAN & BRIGGS, 1990) questões raciais específicas como: abordagem policial abusiva, exigência da apresentação de nota fiscal para comprovação de posse de bens materiais por pessoas negras, identidade negra, representatividade, negligência da branquitude, etc.

Portanto, parto de um viés êmico para investigar quais são as ferramentas discursivas que são utilizadas pelos participantes ao criarem entendimentos sobre essas questões e sobre

suas vivências em relação à essas temáticas. Pretendo, com isso, apontar para a potência do debate a partir do Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014) em sala de aula para produzir, coletivamente, conhecimentos que possam contribuir para a diminuição do sofrimento humano. Para isso, utilizo a metodologia qualitativa interpretativista (DENZIN, LINCOLN, 2000) e os conceitos de entextualização e indexicalidade para analisar algumas narrativas produzidas pelos alunos — as quais compõem parte dos dados desta pesquisa. As análises foram feitas a partir da transcrição de excertos de onze aulas gravadas em áudio de acordo com as adaptações feitas das orientações da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), conforme Sacks, Schegloff e Jefferson (1974).

## 2.1 PESQUISA DE CARÁTER QUALITATIVO INTERPRETATIVISTA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Conforme apontam Moita Lopes (1994) e Celani (2005), durante muito tempo houve uma influência do positivismo nas Ciências Humanas, por ter obtido um status de ciência junto às Ciências Naturais. As pesquisas localizadas nesse paradigma frequentemente visam a objetividade e a comprovação de algum fenômeno com base em métodos quantitativos, como frequência e quantidade (DENZIN; LINCOLN, 2000).

Porém, a pesquisa em Ciências Sociais tem objetivos e objetos diferentes e portanto requer métodos específicos para a observação e análise do evento que se pretende investigar. Assim sendo, a metodologia utilizada nesta pesquisa, por exemplo, afasta-se desse viés positivista ao se vincular a um paradigma qualitativo que define-se por ser:

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações, e os lembretes (DENZIN E LINCOLN, 2000, p.16).

Além disso, a metodologia escolhida também pode ser caracterizada como de natureza interpretativista por levar em consideração a intersubjetividade das relações humanas, além de ter sempre em mente tanto as compreensões dos participantes quanto da pesquisadora na análise dos dados. Sendo assim, a escolha pela pesquisa qualitativa interpretativista mostra-se

a mais adequada para a observação das relações intersubjetivas que ocorrem no interior da sala de aula que analisei.

Não tenho a intenção de esgotar as possibilidades de compreensão dos dados, afinal eles foram selecionados a partir de um recorte com o objetivo de melhor compreender os momentos em que os alunos produziram algum tipo de entendimento sobre a temática trabalhada a partir de uma narrativização. Ainda assim, é necessário destacar que não seria possível por uma questão objetiva elencar aqui todos os momentos em que os alunos narrativizaram algo. Por essa razão, foi feita novamente uma seleção, no momento de transcrição dos dados, com a pretensão de melhor ilustrar os objetivos propostos por esta pesquisa.

É válido apontar que não existe apenas uma forma de fazer pesquisa pelo viés interpretativista. Sendo assim, destaco que esta investigação caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa de caráter<sup>10</sup> etnográfico já que “se presta para a observação específica de ocorrências reais, particulares, de ações situadas ecologicamente, com vistas à compreensão acerca das perspectivas de construção de sentido e ação de atores em cenários de interesse investigativo” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 17,18).

A pesquisa etnográfica tem origem na Sociologia e na Antropologia e, desde 1991, Moita Lopes e Cavalcanti já destacavam a importância de uma “pesquisa de base antropológica” na Linguística Aplicada. Ao me referir à pesquisa de base antropológica, estou me vinculando ao entendimento de que a pesquisa em LA utiliza algumas ferramentas da antropologia (como as entrevistas, os registros audiovisuais), mas que não se trata de uma pesquisa puramente antropológica já que analisa o cenário educacional e já que não é feita por profissionais da antropologia, conforme explicita André (1995).

Essa modalidade de pesquisa não focaliza um produto, mas sim, tem interesse no processo de construção de entendimentos de grupos em contextos sociais particulares. Esses grupos devem ser, segundo Erickson (1984), redes sociais formadas pelo costume como é o caso da sala de aula. Além disso, esse segmento pressupõe a inserção do pesquisador no ambiente o qual se deseja pesquisar e a descrição minuciosa da ecologia desses grupos, o que pode ser feito com diversos instrumentos como entrevistas, diários de campo, gravações, etc.

---

<sup>10</sup> Outras nomenclaturas também são utilizadas como pesquisa de cunho etnográfico ou de tipo etnográfico.

Partindo desta descrição teórica sobre a etnografia, faz-se necessário apresentar a realidade vivenciada por mim ao fazer esse tipo de pesquisa. Comecei a minha relação mais próxima com a turma em questão no segundo semestre de 2019, quando de fato ficou acordado entre mim, meu orientador e professora regente da turma, que a investigação seria realizada nas salas de aula em que ela lecionava (sendo uma turma do nono ano do Ensino Fundamental e outra da terceira série do Ensino Médio).

O primeiro contato não se deu necessariamente com a turma, mas sim a partir de conversas informais com a professora, as quais aconteciam muitas vezes durante a volta para casa. Nestes momentos, ela me contextualizava sobre as atividades as quais ela estava desenvolvendo, suas expectativas, projetos futuros, acontecimentos marcantes, alunos que eventualmente se destacavam por motivos diversos, etc.

Discutirei melhor sobre a questão da proximidade entre mim e a referida professora mais à frente, contudo, é necessário destacar que eu também lecionava na mesma escola. Portanto, isso facilitou bastante a adesão dos alunos em relação à minha presença nas aulas e meu contato com a docente, a qual ia de carona comigo no final do turno escolar.

Ao chegar em casa, após esses diálogos, eu tomava nota de tudo que havíamos conversado. Muitos desses registros também ficavam automaticamente salvos, já que algumas dessas conversas também aconteciam via *WhatsApp*. Aponto, ainda, que não foi apenas neste período em que foi necessário anotar os fatos, narrativas e comportamentos os quais eu observei. Ao longo de todo o período em que realmente acompanhei as aulas (17 de outubro a 5 de dezembro de 2019) também foi imprescindível ter sempre comigo um caderno no qual registrava minhas percepções. Além disso, cabe destacar que foi realizada entrevista com a formadora e que houve gravação dos dados, o que também caracteriza a etnografia.

No decorrer dessas trocas entre nós duas, em nenhum momento foi apontado por ela algum problema focal com a turma, apenas que ela havia notado (após o desenvolvimento de um trabalho) o interesse dos alunos em discutirem assuntos voltados para a racialização. Logo, o trabalho desenvolvido não se caracteriza por ser uma pesquisa-ação já que, embora tenha muitas similaridades com a etnografia, nunca teve como objetivo apresentar um diagnóstico ou realizar uma ação para solucionar um problema daquele contexto.

Todavia, pelo caráter participativo desta investigação foi preciso sempre ter em mente as perguntas orientadoras da pesquisa já que a longa inserção em um determinado cenário e a utilização de diversos instrumentos pode levar a uma infinidade de novas possibilidades de

olhares para os dados. Sendo assim, é necessário sempre fazer um processo de indução e dedução e orientar-se por questões como as que Garcez e Schulz apontam, com base nos estudos de Erickson (1990):

1. O que está acontecendo em termos da ação social neste cenário específico? 2. O que essas ações significam para os atores na hora em que são realizadas? 3. Como isso tudo se organiza em padrões de organização social e de princípios culturais para se conduzir a vida cotidiana? 4. Como o que está acontecendo aqui se liga com o que se passa mais adiante em outros sistemas de ação? 5. Como a organização da vida cotidiana neste cenário se compara com a organização em outros momentos ou lugares? (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p.18)

Por fim, ainda que eu tenha destacado a relevância de ter essas questões sempre em mente, isso não se faz pela necessidade de me distanciar das investigações. Sendo assim, além de ter apontado brevemente nesta seção as características de uma pesquisa que está ancorada em uma perspectiva qualitativa interpretativista de cunho etnográfico também destaco que me alinho à Linguística Aplicada crítica a qual

se baseia na noção de que o conhecimento vem de algum lugar: o/a pesquisador/a e sua subjetividade são fundamentais. Assim, em vez de se pautar por distância crítica, i.e. o apagamento do sujeito que pesquisa, uma LA crítica enfatiza a performance do/a pesquisador/a, entendendo que modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar. É portanto de uma perspectiva que valoriza a “proximidade crítica”, seguindo Santos (2001), que desejamos agir no ato de investigar (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 713).

Acredito que seja relevante apontar isso principalmente nesse momento, anterior à apresentação do contexto escolar e do processo de geração de dados, já que eu trabalhava na escola em que realizei a pesquisa e que tenho uma relação de amizade com a professora da turma analisada. Sendo assim, não tenho como intenção forjar uma suposta neutralidade como pesquisadora.

## 2.2 CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA

Os dados que serão analisados foram gerados durante as disciplinas de Língua Portuguesa de uma turma do nono ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Ali

Halfeld. As aulas em questão foram gravadas entre os dias 31 de outubro de 2019 e 28 de novembro de 2019, totalizando 5 aulas semanais<sup>11</sup>. Uma dessas aulas se dava na segunda-feira, logo após o intervalo, e as demais eram geminadas, nos dois horários finais da manhã.

Durante a análise serão utilizados nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos alunos. A escola situa-se na área urbana de Juiz de Fora, mais especificamente no bairro Nossa Senhora de Lourdes e, embora não possa ser considerada central, recebe alunos de diversos bairros próximos e considerados periféricos na cidade, como o bairro Santo Antônio.

Segundo o Censo Escolar do ano de 2019, o colégio tinha alimentação e água para todos os alunos e professores, tinha uma boa infraestrutura contando com rampas de acessibilidade, saneamento básico, sanitários dentro do prédio, cozinha, quadra de esportes, sala de atendimento especial, sala de diretoria, sala dos professores, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática e sala de vídeo. Além disso, possuía copiadora, impressora, projetores, caixas de som, aparelho de DVD, televisores e internet sem fio disponível para o uso dos alunos e funcionários.

A biblioteca dispunha de um acervo relativamente grande, com livros para todas as etapas, além de contar com um espaço de leitura com almofadas, mesas e cadeiras. Os alunos podiam circular livremente neste espaço, mas era solicitado aos professores que agendassem as idas das turmas àquele espaço e isso era feito por duas bibliotecárias que davam o suporte quando necessário. Na biblioteca também tinham dois computadores que poderiam ser utilizados pelos alunos para fazerem pesquisas, contudo, durante o período em que estive lá ambos os computadores frequentemente precisaram de reparos.

O mesmo aconteceu em relação ao laboratório de informática. Embora o espaço contasse com cerca de 20 computadores, apenas metade funcionava e o local muitas vezes se tornava um depósito para os aparelhos que precisavam de reparo. Na escola havia um técnico responsável por essa função, contudo a demanda muitas vezes era superior à que ele conseguia administrar. Inclusive, o funcionário ajudou diversas vezes no transporte e instalação dos aparelhos para a exibição do filme na sala de aula.

---

<sup>11</sup> A professora ministrava 6 aulas semanais, conforme carga prevista para as turmas de Ensino Fundamental das escolas do estado de Minas Gerais no ano de 2019. Contudo, eu não conseguia acompanhar o último horário da segunda-feira em razão de também estar ministrando aulas neste horário.

Ainda tomando como base os dados do Censo, é relevante destacar que a escola possui 975 alunos matriculados nas etapas Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A etapa focalizada tinha 285 alunos matriculados e a turma em que gerei os dados era formada por 32 alunos entre 14 e 15 anos; contudo nem todos os alunos participaram regularmente das aulas gravadas. Além deles, o grupo também era composto pela professora da turma e pela pesquisadora.

As aulas aconteceram quase que em sua totalidade na sala de aula em que os alunos tinham todas as disciplinas, porém, em um dos encontros<sup>12</sup>, a aula aconteceu na sala de vídeo da escola. Cabe ressaltar que a intenção era de que todos os encontros em que fossem exibidos vídeos ou filmes acontecessem na sala própria para a exibição de multimídia, entretanto, em alguns momentos não foi possível conciliar a agenda das aulas com a disponibilidade da sala<sup>13</sup>.

### 2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Na pesquisa em questão houve três tipos de participantes: a pesquisadora, o professor orientador, a professora de língua materna e os estudantes.

A atividade de pesquisa foi realizada por mim. Graduei-me em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2017, e atuo como professora desde o início da graduação. Em seguida cursei a pós-graduação *lato sensu* em Linguagem, Tecnologia e Ensino na Universidade Federal de Minas Gerais a qual finalizei simultaneamente com meu primeiro ano de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística, da UFJF.

Alexandre Cadilhe, o professor orientador, é doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF/2013) e atualmente é professor adjunto no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF, mais especificamente na linha de pesquisa Linguagem e Humanidades. Atua desenvolvendo e orientando as seguintes temáticas: Análise da interação e do discurso; Estudos de Letramentos; Estudos Decoloniais, Gênero e Sexualidade; Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e Formação de Professores/as de Línguas.

---

<sup>12</sup> Mais especificamente na aula 4, conforme será apresentado no quadro disponível na seção posterior a essa.

<sup>13</sup> O uso da sala de vídeo era previamente agendado pelos próprios professores em uma quadro que ficava colada na porta da sala da diretoria.

A professora de língua materna também teve um percurso parecido com o meu iniciando sua vida como educadora também no começo da faculdade e tendo feito igualmente o curso de Letras, na UFJF, no mesmo período que eu. Posteriormente, iniciou o mestrado no PPG Linguística da mesma instituição e cursava seu último ano durante o período de geração dos dados da pesquisa. Atualmente, ela é doutoranda no mesmo programa. Com 24 anos, estava tendo a sua primeira experiência na rede estadual de ensino.

De forma geral, os alunos se relacionavam bem entre si e com a professora. A turma acompanhada era composta por trinta e dois alunos de classe baixa da cidade de Juiz de Fora, mas apenas 26 frequentavam as aulas.

Cabe ratificar que as aulas aconteceram no final do ano letivo e que este foi o último projeto desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa. Por estas razões, mas não somente, a participação dos alunos alterava bastante tendo em vista que alguns deles faltavam ou não participavam das aulas e das atividades por já estarem aprovados.

Finalmente, também foi possível perceber que a depender das cenas que eram entextualizadas, mais questões emergiam, a exemplo de quando eles relataram cenas de branquitude e de racismo na ficção brasileira. Em outros momentos, como quando foi trabalhada a temática mais específica das razões de uma pessoa negra se preocupar em ter consigo um guarda-chuva grande, uma parcela de alunos brancos demonstraram desconhecimento — o que será abordado na análise dos dados.

#### 2.4 GERAÇÃO DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Esta pesquisa é composta por dados gerados no projeto “Interação e Discurso na aula de língua portuguesa: Letramento para as desigualdades raciais e cidadania”, aprovado pelo Comitê de Ética<sup>14</sup> da Universidade Federal de Juiz de Fora. Durante todas as etapas de desenvolvimento do projeto houve a concordância dos alunos, dos pais e da professora, os quais eram frequentemente lembrados sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento.

A aceitação dos alunos foi registrada no Termo de Assentimento e tendo em vista que eram alunos menores de idade, os pais também assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), bem como a professora da turma. Cabe ainda destacar, que além dos

---

<sup>14</sup> Parecer CEP/UFJF 3.649.481.

documentos citados, a pesquisadora e a professora explicaram aos estudantes o que seria feito com os dados e responderam todas as dúvidas subsequentes.

A partir desse projeto de pesquisa foi desenvolvido um projeto didático orientado pela perspectiva dos letramentos, mobilizado como dispositivo catalisador de reflexões e que teve como objetivo propiciar a leitura e a produção de diferentes gêneros textuais que versavam sobre questões de branquitude e de racismo visando o letramento racial crítico e a formação para a diversidade. Esse projeto didático dialoga com a seguinte competência da BNCC: “Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (BRASIL, 2017, p.87). Doravante, vou me referir a este projeto didático como um projeto de letramento, uma vez que é uma prática social, localmente significativa, em que os usos da linguagem são utilizados para além de si mesmos, de forma que se dispõem a ser ferramentas de ação social desse grupo em específico, de forma de ocorra em uma coletividade.

Foram desenvolvidas 11 aulas em projeto de letramento proposto<sup>15</sup>, conforme indicado na Introdução, e que foram gravadas em áudio, incluindo as aulas em que foram reproduzidos vídeos, filmes e áudios. De acordo com a carga horária prevista para a disciplina de Língua Portuguesa até o ano de 2019, os estudantes tinham seis aulas de cinquenta minutos semanais da matéria em questão. Segundo os horários preestabelecidos de acordo com a disponibilidade e interesse dos professores efetivos, as aulas de Português da turma em questão eram todas geminadas, nos últimos horários de segunda, quinta e sexta-feira. Porém, não pude observar as seis aulas tendo em vista que no último horário de segunda-feira eu ministrava aulas para o sexto ano da mesma instituição. As aulas se organizaram da seguinte forma:

Quadro 1 - Sequencialidade das aulas

(continua)

Aulas	Objetivos	Textos utilizados
Aulas 1 e 2	- Apresentar diferentes gêneros, as diferenças entre eles e suas funções (tirinha, quadrinho, cartoon, graphic novel, etc.)	Tirinha de Armandinho

<sup>15</sup> Essas 11 aulas, as quais estão mais detalhadas na quadro, referem-se ao projeto de letramento desenvolvido com os alunos e não com o projeto de pesquisa.

Quadro 1 - Sequencialidade das aulas

(continua)

Aulas	Objetivos	Textos utilizados
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar qual é o posicionamento dos alunos sobre racismo a partir do texto</li> <li>- Discutir conceito de privilégio</li> <li>- Ouvir as narrativas pessoais dos alunos</li> <li>- Trabalhar aspectos multimodais do texto</li> <li>- Levar os alunos a estabelecerem conexões entre o texto, as narrativas pessoais e a temática do racismo</li> </ul>	Tirinha de Armandinho
<b>Aula 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir aspectos do gênero</li> <li>- Trabalhar aspectos linguísticos da notícia (posicionamento do jornal, posicionamento da empresa)</li> <li>- Perceber se os alunos entendem como racismo a situação vivida por Silvana</li> <li>- Relacionar a notícia com a tirinha</li> </ul>	Notícia Silvana Bueno
<b>Aula 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir sobre aspectos do gênero</li> <li>- Entender o contexto de produção do vídeo</li> <li>- Estabelecer uma relação com os textos exibidos anteriormente</li> </ul>	Vídeo Canal Spartakus Santiago
<b>Aulas 5 e 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assistir ao filme “O ódio que você semeia”</li> </ul>	Filme “O ódio que você semeia”
<b>Aula 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recapitular o que foi visto do filme na aula passada</li> <li>- Terminar de ver o filme</li> </ul>	Filme “O ódio que você semeia”
<b>Aulas 8 e 9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar quais foram os aspectos que mais chamaram atenção dos alunos</li> <li>- Relacionar o filme com o vídeo do Spartakus Santiago</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filme “O ódio que você semeia”</li> <li>- Entrevista Branquitude (áudio)</li> </ul>

Quadro 1 - Sequencialidade das aulas

(conclusão)

Aula	Objetivos	Textos utilizados
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar o filme com casos de preconceito que acontecem na vida real</li> <li>- Perceber como os alunos entendem identidade e com quem eles se identificam no filme</li> <li>- Conversar sobre os conceitos de representatividade e privilégio a partir da entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filme “O ódio que você semeia”</li> <li>- Entrevista Branquitude (áudio)</li> </ul>
<b>Aulas 10 e 11</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar os trabalhos finais do projeto</li> <li>- Encerramento do projeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos trazidos pelos próprios alunos (notícias, seriados, narrativas)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021).

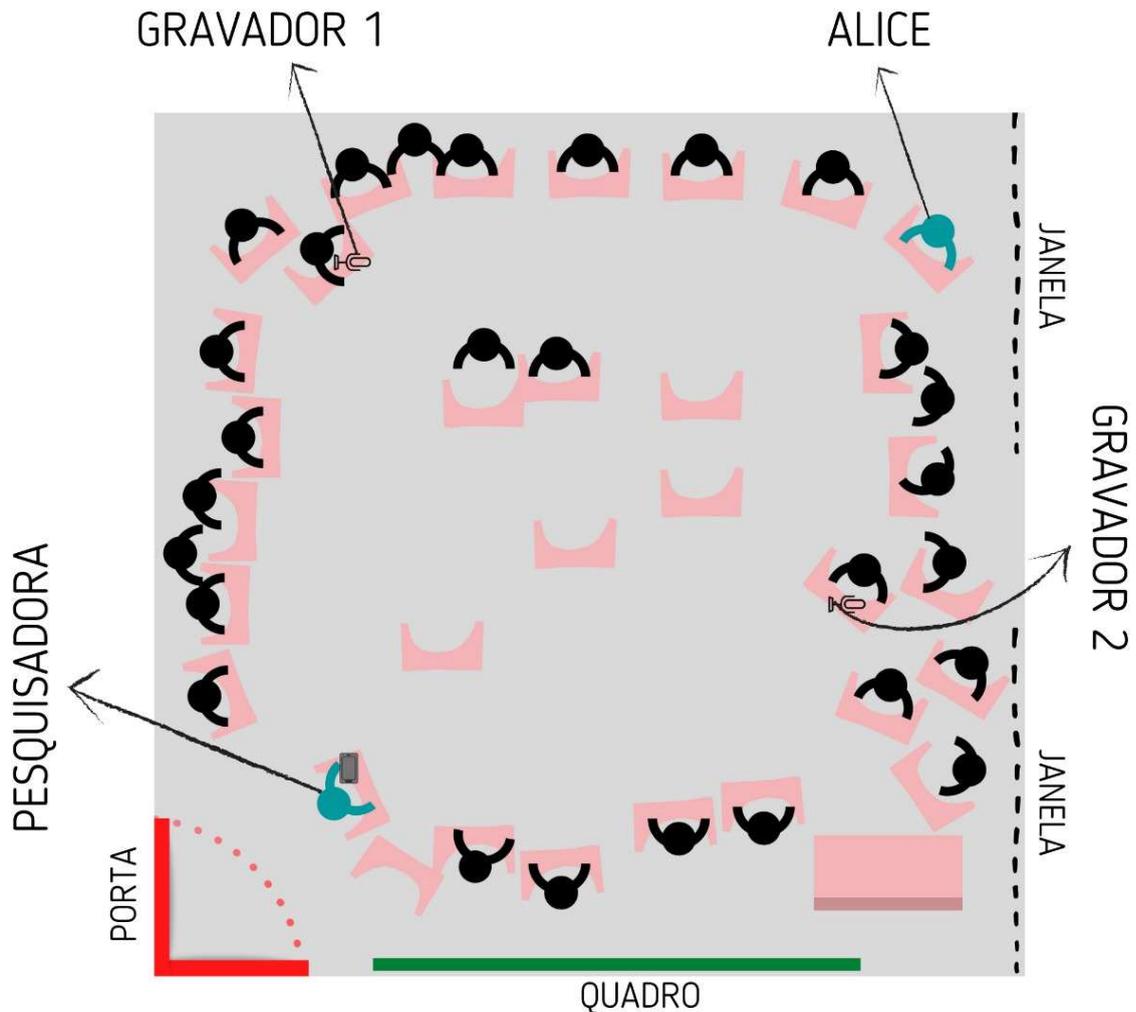
Foram utilizados dois gravadores especializados e um gravador de celular (que ficava junto a mim durante toda a aula), os quais ficaram distantes uns dos outros e sempre à mostra, além de notas de campo e entrevistas com a professora.

A proposta de organização em círculo do espaço da sala de aula foi feita pela pesquisadora e adotada pela professora que, no início das aulas, sugeria aos alunos que se organizassem em círculo para que todos pudessem se ver e se ouvir de forma adequada. A intenção dessa nova disposição do espaço também tinha como objetivo estimular a participação dos estudantes através de uma quebra da rotina e da tradição causadas pelo arranjo enfileirado das carteiras e do mapa de sala.

Pude perceber durante o tempo em que observei a turma e pelas conversas que tive com a professora que nas aulas dela os estudantes tinham bastante liberdade para ocuparem o espaço da forma como se sentissem mais à vontade e também para entrarem ou saírem sem pedir a autorização para irem ao banheiro, beberem água, atenderem a alguma ligação, etc. Em razão disso, e de uma resistência na participação (não só no projeto como nas aulas de

uma forma geral) é que dois alunos se sentaram fora do círculo proposto, conforme a figura abaixo:

Mapa 1 - Disposição dos alunos na sala



Fonte: Elaborado pela própria autora (2021).

Posteriormente ao momento de observação e para que fossem realizadas as transcrições dos dados, os áudios foram ouvidos novamente inúmeras vezes e foi utilizado o modelo elaborado por Jefferson, cujos símbolos constam no texto de Sack, Schegloff e Jefferson (1974). Contudo, destaco que não segui todas as convenções, por entender que uma transcrição simplificada seja suficiente para os objetivos desta dissertação. Dessa forma, utilizei as convenções apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Símbolos usados na transcrição

Símbolo	Significado
(.)	pausa ou quebra no ritmo da fala inferior a meio segundo
(3,0)	números entre parênteses indicam a duração da pausa superior a um segundo
.	descida leve sinaliza o final de enunciado
?	subida rápida sinaliza uma interrogação
,	subida leve aponta para a intenção de continuação da fala
-	parada súbita ou palavra truncada
:	alongamento de vogal (::: alongamento maior)
°palavra°	fala de volume mais baixo
>palavra<	tempo e ritmo rápidos
<palavra>	tempo e ritmo lentos
<u>ênfase</u>	sublinhado aponta para uma ênfase
MAIÚSCULA	muita ênfase ou acento forte
=	dois enunciados relacionados por (=) indicam que não houve pausa na fala
[palavra]	fala justaposta/duas pessoas falando simultaneamente
(( ))	comentários do pesquisador
( )	transcrição impossível
hh	risos

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021).

Apresentarei na próxima seção as ferramentas utilizadas na análise dos dados.

## 2.5 FERRAMENTAS DE ANÁLISE

Nesta seção apresentarei os conceitos de entextualização e de indexicalidade, os quais foram as ferramentas escolhidas por mim para analisar os dados elencados. Porém, antes disso, faz-se necessário apontar que me apoio em uma concepção da Análise do Discurso em sua vertente pela Antropologia Linguística<sup>16</sup> (DURANTI, 2012; HYMES, 2010) a qual se

<sup>16</sup> Também será usada a abreviação AL para me referir a esta concepção.

mostra como uma perspectiva de pesquisa interessante para investigar o falante e seus discursos em seus contextos de interação tendo em vista que esse campo se preocupa com a relação indissociável entre língua, cultura e sociedade.

Como o próprio nome aponta, a Antropologia Linguística compreende os interesses de ambos os campos e tem, conforme Wortham (2008), precursores como Franz Boas, Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, John Gumperz, Dell Hathaway Hymes e Michael Silverstein. Ainda sobre a AL, cabe pontuar que é uma área que tem “seu foco na linguagem como um conjunto de recursos simbólicos que entram na constituição do tecido social e na representação individual de mundos reais ou possíveis” (DURANTI, 1997, p.3). Sendo assim, é interessante para a observação das estruturas de racismo, como será o foco nesta dissertação.

Cabe destacar que os dados escolhidos são entendidos aqui como discursos ligados intrinsecamente à ideologias e identidades, segundo Moita Lopes (2009), tendo em vista que “todo participante do discurso está implicado nos significados que constrói, revelando seus interesses, valores, agendas políticas e visões de mundo.” (MOITA LOPES, 2009, p.133) Além disso, sobre meu entendimento acerca da definição de discurso, me ancoro na dupla compreensão de Paul Gee (2005) o qual estabeleceu uma diferença entre discurso com “d” minúsculo e Discurso com com “D” maiúsculo. O discurso (com d minúsculo), para ele, refere-se à mobilização de recursos linguísticos em práticas de uso da língua. Já o Discurso (com D maiúsculo), é aquele que identifica uma pessoa ou uma fala a um grupo social específico, ou seja, tem relação com construções sociais que são compartilhadas por um determinado grupo.

Uma outra ferramenta que será mobilizada é o conceito de “pequenas histórias/narrativas” que embora possam estar relacionadas ao tamanho reduzido daquilo que está sendo contado, ou seja, não conter as partes canônicas de uma narrativa tradicional, também vai além e “cobre uma gama de atividades narrativas sub-representadas, como narrativas de acontecimentos em curso, eventos futuros ou hipotéticos, eventos (conhecidos) compartilhados, mas também alusões a narrações, adiamento de narrações e recusas a narrar” (GEORGAKOPOULOU, 2006, P.123).

Constantemente, durante nossos discursos, fazemos referência a outros textos que circulam no mundo social. Isso aponta para uma característica que os discursos têm de, quando materializados em textos, se descontextualizarem de seu contexto original e se recontextualizarem novamente em um outro contexto, tornando-se novos. Sendo assim, os

textos passam por infinitos processos de entextualização entendida como: “[...] o processo de tornar um discurso extraível, de fazer de um trecho de produção linguística uma unidade – um texto – que pode ser levada para fora de seu cenário interacional” (BAUMAN E BRIGGS, 1990, p.73).

A entextualização pode ser considerada uma viagem textual que nem sempre carrega consigo seu contexto de produção, porém não pode ser compreendida como um objeto autônomo. Nessa trajetória é possível observar a performatividade da linguagem e sua análise então deve se pautar por uma análise linguística, antropológica e etnográfica detalhada a fim de observar como os atores de uma prática comunicativa específica renarram, reenquadram ou refutam unidades linguísticas transformadas em texto.

Um exemplo de discurso entextualizado o qual será essencial para as análises das narrativas – que em alguns momentos poderão também ser entendidas como pequenas histórias (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008) por serem uma narrativa que não tem todos os pré-requisitos de uma narrativa tradicional – é o *discurso reportado*. Conforme afirmam Reyes e Wortham (2015) ele pode entextualizar a fala do próprio falante ou de outrem referente a um momento distinto daquela interação e geralmente esse fenômeno tem relação à fala no passado.

No momento em que esse recurso é utilizado ele pode posicionar ou indicar um entendimento do falante sobre um dado acontecimento. Aqui, o conceito de posicionamento será entendido conforme a visão de Deppermann (2015) o qual afirma que ele “tornou-se um conceito estabelecido para elucidar como identidades são mobilizadas e negociadas em narrativas” (p.1). No capítulo anterior, por exemplo, mais especificamente na seção 4.2, fiz menção a uma matéria que compôs o projeto de letramento trabalhado com os alunos, a qual está nos anexos desta dissertação. Abaixo, segue um trecho da matéria que exemplifica o discurso reportado. A partir do uso da locução verbal *diz ter* inicia-se um discurso reportado, enunciado em um instante anterior àquele, que aponta para o fato do portal não ter a certeza se a ação de afastar o funcionário que praticou racismo realmente foi realizada.

## Print 1 - Matéria do Portal Geledés

Em nota, o Walmart afirmou repudiar veemente qualquer ato de desrespeito e discriminação e reconheceu o erro gravíssimo da equipe de segurança. A empresa ainda declarou ter dispensado o chefe da segurança.

O Shopping Parque Dom Pedro, onde está localizado o hipermercado, também se pronunciou e diz ter afastado o funcionário terceirizado que acompanhou a ocorrência.

Fonte: Portal Geledés (2019).

Por essa razão também farei uso, durante a análise das narrativas, da distinção entre evento narrado e evento narrativo segundo Wortham e Reyes (2015) proposta por Roman Jakobson. O evento narrado é a narrativa em si que é contada, que é dita em uma dada situação, enquanto o evento narrativo pode muitas vezes ser caracterizado pelo que está acontecendo, pelo contexto ou, ainda, pelo gênero textual.

Finalmente, apresento também o conceito de indexicalidade o qual faz referência ao aspecto dos signos linguísticos de apontarem “para regimes de verdades socioculturais e históricos” (GUIMARÃES; MOITA LOPES, 2017, p.17) que determinados interlocutores compartilham. Ainda de acordo com Guimarães e Moita Lopes (2017):

A indexicalidade, conforme Silverstein e Urban (1996), Agha (2007) e Collins (2011) argumentam, é a propriedade do signo linguístico de apontar para projeções semiótico-textuais, que indicam a interpretação de um ato comunicativo ao ser local e culturalmente contextualizado (p.18).

Sendo assim, acredito que estes instrumentos são imprescindíveis para compreender que os textos têm uma natureza entextualizável e indexical podendo ser deslocados de seu contexto original e recontextualizados em outros cenários, apontando para questões sociais, culturais e políticas. Além disso, outros trabalhos na área (AGHA, 2007; AGHA e WORTHAM, 2005; WORTHAM, 2012) evidenciam a importância de estudos com base na Análise do Discurso em sua vertente pela Antropologia Linguística (WORTHAM; REYES, 2015) para entender que muitas das questões sociais presentes hoje em nossa sociedade não podem ser compreendidas isoladamente, mas sim como eventos que estão interligados entre si e que são dependentes do contexto. O próximo capítulo abordará alguns conceitos teóricos como os de linguagem e de letramentos.

### 3 LINGUAGEM E LETRAMENTOS PARA OS DIREITOS HUMANOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

#### Tira 3 - Disciplinas escolares



Fonte: Alexandre Beck (2016).

A fim de avançar nas discussões e conforme sinalizei ao final do capítulo anterior, pretendo ao longo das próximas três seções: (1) apresentar concepções de linguagem e ensino, diferenciando a vertente que considera a linguagem ou como uma atividade mental ou como uma estrutura ou como uma forma de interação; (2) discutir sobre as políticas de ensino de língua, apresentando a relevância dos documentos oficiais para a legitimação de debates sobre diversidade na sala de aula de língua portuguesa; e (3) expor, a partir de um recorte histórico, o surgimento da concepção de letramento no Brasil e sua trajetória, culminando no conceito de letramento racial crítico (FERREIRA, 2014).

#### 3.1 O PAPEL DA DISCIPLINA E DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Por assumir que a linguagem está presente em todas as esferas de nossa vida, ou seja, que somos constituídos na e pela linguagem, entendo que seja de extrema importância conhecer as diferentes concepções de língua/linguagem existentes e quais suas implicações para a disciplina de Língua Portuguesa<sup>17</sup>. Compreendo que é a partir desse entendimento (dentre outros) que o docente consegue fazer uma escolha sobre como o seu trabalho será desenvolvido. Contudo, também parto de uma compreensão que não são apenas os estudos sobre a língua que regem a criação da disciplina de português, mas também interesses

<sup>17</sup> Usarei a sigla LP para fazer menção a esta disciplina escolar.

econômicos e políticos. Por essa razão, faço ainda alguns apontamentos sobre o contexto histórico e as leis por trás de como se constituiu essa disciplina.

O ensino de português surge antes mesmo da definição da Língua Portuguesa como língua oficial do Brasil. Segundo Bunzen (2011), é a partir da reforma pombalina que começa a ser defendido o ensino de português nas escolas, com fins mercantis e absolutistas que buscavam a propagação e a preservação da língua da metrópole portuguesa. Embora o português tenha se tornado a língua oficial do Brasil apenas em 1759 com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, antes mesmo desse marco Pombal já obrigava que o português fosse ensinado no processo de alfabetização e catequização dos indígenas.

Sendo assim, o ensino de português, nesse momento, era uma forma de construir uma identidade nacional. Por essa razão, saber a língua, conforme os moldes de ensino de latim — mas já com foco na gramática do português — e sob o título “língua nacional” era um “pré-requisito essencial formação dos setores burocráticos intelectuais da nova “nação” (BUNZEN, 2011, p. 893).

Além disso, a linguagem era entendida como uma expressão do pensamento. Dessa forma, o domínio da escrita e da oralidade, isto é, falar e escrever *bem* dependiam de uma “tradução” ou da expressão daquilo que estava na mente. Consequentemente, essa visão preconizava uma lógica essencialmente normativa (havia o certo e o errado), ou seja, esse entendimento da língua/linguagem estava diretamente ligado a uma erudição do falante já que estava associada à ideia de que a linguagem é racional, homogênea e organizada conforme regras universais. Por essa razão, o ensino deixava de considerar as variações linguísticas e os mais variados contextos de uso e focava na disciplinarização da inteligência, através da leitura de textos literários. No século XIX, o ensino de latim deixa de ocupar um lugar central nas aulas de Gramática Nacional, ganhando duas disciplinas escolares a partir da reforma Couto Ferraz, em 1854. Ademais, a disciplina ganhou importância com a sua inclusão em exames preparatórios e com a criação da profissão de docente de língua portuguesa. Assim sendo, passa a haver uma ampliação da carga horária da disciplina e sua inclusão nas séries iniciais. Em 1931, a disciplina passa a ser chamada de Português e tem como objetivo:

proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhes o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária (BRASIL, 1931 apud ZILBERMAN, 1996, p. 21).

Na década de 40 e 50, o papel do professor de português nesta disciplina é marcadamente o de despertar e intensificar um sentimento patriótico e de amor pela língua e literatura nacional.

Avançando significativamente no tempo, para o final do século XX, percebemos que não houve muita mudança na forma como a linguagem era entendida e, portanto, em como o ensino de LP acontecia no Brasil, principalmente com a instauração da ditadura militar. A primeira Lei de Diretrizes e Bases – nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, postulava que “o ensino primário<sup>18</sup> tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social (BRASIL, 1961).” Dessa forma, mantinha-se uma visão da língua materna como expressão do pensamento e como comunicação sendo “encarada como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral” (BRASIL, 1971, p. 178).

A partir dos estudos de Saussure (1969;2004) isso se intensifica ao propor a diferença entre *langue* e *parole*<sup>19</sup> — tendo sido a *langue* definida como estrutura e, portanto, possível de ser descrita. Após esse marco, as teorias linguísticas foram denominadas estruturalistas dividindo-se em funcionalismo (tendo como expoentes Sapir, Halliday, Bühler, Jakobson e Troubetsoï) e formalismo (com Bloomfield, Harris e Chomsky). Como os próprios nomes indicam, ambas as teorias preocupavam-se em descrever a língua a partir de sua estrutura, porém, a primeira também levava em consideração a função e não apenas a forma.

Baseada no entendimento das funções comunicativas da linguagem (estudos de Bühler, posteriormente revistos por Jakobson) a LDB 5692, de 11 de agosto de 1971, passa a entender a língua/linguagem como código. Além disso, o ensino primário passou a ser denominado ensino de primeiro grau e tinha por objetivo: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

---

<sup>18</sup> Correspondente ao Ensino Fundamental. Tinha no mínimo quatro etapas (séries/anos), mas podia ser ampliada para até seis etapas de ensino.

<sup>19</sup> *Langue* e *parole* são traduzidas como língua e fala.

Em vista disso, e do contexto da Ditadura Militar, o ensino tinha como objetivo a preparação para o trabalho, ou seja, uma pedagogia tecnicista a qual buscava uma internalização da norma linguística através de exercícios estruturais morfossintáticos apoiados também na teoria comportamentalista/behaviorista. Essa concepção de língua/linguagem pode ser observada ainda hoje em cursinhos que se propõem a ensinar a partir da memorização de técnicas de redação e em exercícios encontrados nos livros didáticos os quais propõem o preenchimento de lacunas, sem maiores reflexões.

Por fim, é apenas nos anos 1980, no período conhecido como “virada pragmática”, que o contexto passa a ter uma maior relevância nos estudos sobre a linguagem a partir da Sociolinguística, da Pragmática, da Análise do Discurso, da Semântica e da Linguística textual. Além disso, o ensino de português passou a receber críticas e ser repensado por professores universitários e em congressos, mostrando cada vez mais um diálogo entre os entendimentos científicos, as políticas de ensino de língua e a prática docente.

Conforme apontado anteriormente, são essas algumas concepções de língua/linguagem, a partir das mais diversas correntes linguísticas que orientam o ensino de LP. Consequentemente, a evolução das teorias e os interesses políticos, também apontam para mudanças que são legitimadas por documentos e, dessa forma, em 1997 e 1998 foram sancionados os Parâmetros Nacionais Curriculares, os quais vigoram até hoje, com algumas modificações. Com eles, o conceito de certo e errado passou a ser questionado e, portanto, a gramática normativa passou a não ocupar mais um lugar central nas aulas. Desde esse momento, a linguagem passou a ser entendida como prática social e o texto ganhou protagonismo nas aulas. Felizmente, tais documentos também propunham, entre outras coisas, o trabalho com temas transversais (de gênero, sexualidade, raça/etnia, meio ambiente, etc).

Tendo feito essa proposta de síntese em um recorte histórico das concepções linguísticas e das suas implicações para o ensino, destaco que embora essas diversas teorias nos sejam apresentadas ao longo da graduação, foram necessárias diversas leituras/discussões/vivências para que eu me sentisse segura sobre a minha abordagem de trabalho – principalmente porque, em razão de tendências conservadoras, tive embates com pais, alunos e direção escolar por trabalhar com temas políticos em minhas aulas.

Entretanto, hoje posso dizer que estou preocupada com uma aprendizagem ética, que reflita a situacionalidade em aspectos culturais, políticos e sociais. Tal olhar precisa, então, ser interligado a uma percepção indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) ou até mesmo da

“desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006). Apoio-me, também, em uma concepção performativa da linguagem desenvolvida por Austin (1990) — em sua obra *“How to do things with words”*, a qual, após ter sido reformulada por ele mesmo, passou a entender que todos os atos de fala são performativos, isto é, que linguagem é ação — e por Butler (1997) a qual afirma que “nós fazemos coisas com a linguagem, produzimos efeitos pela linguagem e nós fazemos coisas para a linguagem, mas a linguagem é também a coisa que fazemos” (BUTLER, 1997, p.8 apud MELO, 2015, p. 69). Por fim, conforme Weedon, referenciado por Pennycook (2007), entendo que a linguagem “é o lugar onde as formas reais e possíveis de organização social e suas consequências sociais e políticas são definidas e contestadas. Contudo, é também o lugar onde nossos sentidos de nós mesmos, nossa subjetividade é construída” (p.61).

Tendo em vista essa compreensão, entendo que tão importante quanto pensarmos língua/linguagem como ação é pensarmos, assim como apontado no capítulo anterior, que o não dizer, isto é, o silenciamento, também é uma ação.

### **3.2 POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA E EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS**

É possível encontrarmos diversos trabalhos acadêmicos sobre o cotidiano escolar e sobre as preocupações a respeito da escola ser uma das agências de letramento mais importantes em nossa sociedade e, portanto, ter que dialogar com a sociedade para a qual formamos os/as estudantes. Isso quer dizer que o trabalho voltado para os direitos humanos requer metodologias com temas ligados à diversidade cultural e linguística. Contudo, embora essa seja uma discussão antiga no campo das pesquisas em Educação, percebemos que houve, e que ainda há, muitas dificuldades para o desenvolvimento de assuntos que discutam raça, sexualidade, política, etc, na sala de aula.

Segundo Cadilhe (2018), isso tem relação com vários aspectos, sendo um deles (possivelmente o mais relevante) o fato de que a “educação foi, nos termos de Foucault, um meio da biopolítica, uma forma poderosa de normalização coletiva” (MISKOLCI, apud CADILHE, 2018). Sendo assim, o espaço escolar, o qual é um dos primeiros espaços de socialização fora do ambiente familiar da criança, frequentemente é usado como uma forma de tentar moldar comportamentos e de silenciar “a diversidade das experiências humanas de sociabilidade em benefício de um projeto identitário único: branco, masculino e

heterossexual” (MOITA LOPES, 2006, p.132). Ademais, ele é usado para tentar produzir sujeitos que se direcionem para uma determinada cultura, ainda que a cultura seja um processo passível de contestação e “não um inventário dado de características” (STREET, 2012, p. 72).

Por essa razão, é impossível dissociar a educação de um país de seu plano de governo, ou seja, “se compreendemos a educação como o conjunto de ações pelas quais uns conduzem os outros, logo compreendemos que ela ocupa lugar de honra nos estudos sobre governamento” (VEIGA-NETO, 2015, p.52). Assim sendo, também não é possível nos esquecermos que mesmo que possamos dizer que aqui no Brasil tenhamos superado um momento muito difícil de nossa história — a ditadura militar —, e que após esse período afloraram-se as demandas pelos direitos humanos, esse ainda é um passado muito recente. Acrescenta-se ainda a isso, o fato de que, desde o golpe sofrido por Dilma Rousseff, em 2016, que culminou na eleição de Jair Bolsonaro como presidente do Brasil, em 2018, todos os avanços conquistados nos mais diversos campos vêm sendo colocados à prova, fazendo com que observemos uma polarização política da sociedade (pessoas pró e contra o atual governo) e inúmeros ataques à educação.

Os retrocessos na educação, a partir de 2016, conforme Cadilhe (2019), estão presentes: (a) em projetos como *Escola sem Partido* e *Infância sem Pornografia*; (b) na tentativa da retirada das disciplinas de filosofia e sociologia dos currículos de Ensino Médio (as quais despertam o senso crítico dos alunos e ameaçam um tipo de projeto reacionário de sociedade, conforme reflete a personagem Fê na tirinha que introduz esse capítulo), c) na instituição de uma Base Nacional Comum Curricular, que não contou com uma participação efetiva dos profissionais de educação, d) dos diversos cortes de verbas, já no governo Bolsonaro, que afetaram principalmente a educação, entre outros.

Essa polarização da sociedade e as iniciativas políticas elencadas no parágrafo anterior ainda se refletem em mais uma divisão que afeta diretamente a escola: enquanto uma parcela (profissionais da educação, comunidade escolar e familiares) continua lutando por uma proposta de educação ancorada nos Direitos Humanos, na formação para a cidadania e com respeito às diversidades; outra parte defende um ensino conservador, tecnicista e *bancário* — conforme definiu Freire (1996), referindo-se ao modelo de educação em que o professor “transfere” o conhecimento ao aluno de modo acrítico e descontextualizado.

Contemporaneamente, boa parte do pensamento de Paulo Freire, por exemplo, foi vinculado a uma proposta compreendida como decolonial, a qual argumenta a urgência de uma mudança estrutural que entrelace o educacional e a crítica à colonialidade<sup>20</sup>. Cabe, portanto, apresentar brevemente a noção de pedagogia decolonial de Walsh (2007), resumida por Oliveira e Candau (2010) como:

[...] uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p.28).

Ainda fazendo alusão a Walsh, a autora faz referência em seus trabalhos a dois autores muito importantes os quais devem ser citados ao pensarmos sobre pedagogias decoloniais: Franz Fanon e Paulo Freire. Fanon propõe uma crítica a qual tem como objetivo a restauração da humanidade de sujeitos considerados abjetos ou que foram esquecidos. A essa perspectiva foi dada o nome de Pedagogia da Sociogenia “que é o processo que analisa os negros como sujeitos racializados/colonizados em um mundo regido por brancos” (CADILHE; LEROY, 2020, p.9). Já Freire se dedicou a pensar propostas político-pedagógicas decoloniais as quais encorajam grupos subalternos principalmente com a Pedagogia do Oprimido que:

a) supera o colonialismo epistemológico segundo o qual a razão está sempre no educador, representante da ciência hegemônica, e nunca no educando; b) define as classes populares como sujeitos da história, da educação e da investigação, superando a dicotomia sujeito e objeto; c) valoriza a sabedoria popular e a história local, oferecendo possibilidades de construir conhecimento a partir de cosmovisões ancestrais, anteriores ao processo colonizador; d) empodera as classes e os grupos populares, devido ao seu viés conscientizador e mobilizador; e) engendra um diálogo intercultural que viabiliza a restauração da humanidade dos sujeitos e do mundo; f) enfatiza a participação cidadã e democrática, criando uma fissura na cultura do silêncio e na colonialidade do poder (NETO; STRECK, 2019, p.215).

Ressalto que outros diversos autores latino-americanos estão situados nessa perspectiva como Manuel Zapata Olivella e Orlando Fals Borda, ao lado de Fanon e Freire, e

---

<sup>20</sup> Os conceitos de colonialidade e de decolonialidade serão apresentados no próximo capítulo.

dos demais autores citados ao longo desta seção. O entendimento de suas contribuições para pensar ações educacionais decoloniais são imprescindíveis para que busquemos novas formas de aprender e ensinar que sejam solidárias e libertadoras — o que pretendo apontar a partir da análise dos dados gerados em minha pesquisa.

Paralelamente a uma proposta de uma pedagogia decolonial, infelizmente, pude acompanhar debates calorosos, durante minha formação, nos quais outros graduandos faziam a defesa apenas do ensino de gramática e/ou tão somente do ensino de conteúdos requeridos para a aprovação em concursos/vestibulares. Essa visão se deve não só às questões políticas anteriormente citadas, mas também às crenças familiares desses sujeitos e, ainda, à formação inicial do professor de línguas.

Ainda tomando como exemplo a minha graduação, experienciei alguns momentos nos quais me propuseram a criação de um plano de aula para o trabalho com algum gênero textual ou temática, o que acredito ter sido produtivo para que eu vislumbrasse a profissão docente. Todavia, meus planos de aula sempre se baseavam em uma sala de aula homogênea e não pressupunham um território complexo, racializado, generificado, sexualizado, etc, mesmo que já houvesse documentos os quais propõem o trabalho com a diversidade, os quais serão apontados em breve. Sendo assim, com o passar do tempo aprendi que devemos procurar sempre ter conhecimento sobre os documentos que orientam o ensino de língua portuguesa e ancorar nosso trabalho neles — de forma crítica — para que possa ser feito um diálogo com a família, escola e alunos a partir de um embasamento legal e de um trabalho com os Direitos Humanos, entendendo que:

A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando várias dimensões, como a apreensão de conhecimentos sobre Direitos Humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas que expressem uma cultura de direitos humanos; a afirmação de uma consciência cidadã; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos; e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção e da defesa dos Direitos Humanos (FORTES, 2010, p. 9).

Ancorada na visão de educação apontada por Fortes (2010), pretendo pontuar nesta seção a possibilidade de um trabalho ético, político e socialmente responsável (ainda que a BNCC, documento oficial mais recente, não fale explicitamente no tema da violência de

gênero, da homofobia ou do racismo) possibilitado por uma leitura das brechas da BNCC a fim de que a sala de aula de língua portuguesa seja um espaço de ampla participação dos alunos e de interação social a partir da inclusão de diversas práticas de letramentos — inclusive os marginais — e da incorporação de temas que privilegiem a diversidade linguística e cultural.

Para tanto, apoio-me na (a) Base Nacional Comum Curricular (2018), que embora tenha sido aprovada em um contexto em que há uma tentativa de resgate de valores conservadores, conforme Rocha e Melo (2019), “expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (BRASIL, 2018, p.5) e (b) no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018), a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o qual está estruturado com base na

diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (BRASIL, 2018, p. 19).

No caso da BNCC, como comentado anteriormente, ela possibilita, nos termos mais abrangentes (como é o caso da palavra diversidade) que questões étnico-raciais e de gênero, por exemplo, sejam abordadas na sala de aula. O mesmo acontece também nas diretrizes mais específicas de Língua Portuguesa que acabam por não apresentar orientações pragmáticas de como o trabalho com os Direitos Humanos deve ser feito, apenas trazendo de forma superficial esses conceitos: “assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a **diversidade**, com a diferença” (BRASIL, 2018, p.68, grifo meu).

Percebemos, então, que o discurso apresentado pelo documento produz uma série de silenciamentos ao não explicitar quais são as tais diversidades necessárias à formação. Entretanto, a partir desse trecho, é possível compreender essa falta de definição por um viés afirmativo, uma vez que se ampliam as possibilidades de trabalho, não se limitando a um “número pré-determinado de diversidades”. Dessa forma, para um professor reflexivo, que seja um intelectual transformador (GIROUX, 1997) tais faltas de especificações podem ser compreendidas como viabilidade. Por outro lado, para os professores que ainda não se engajaram em uma agenda de trabalho socialmente responsável, tais discussões podem se

tornar ainda mais periféricas. Assim, é preciso que o docente mantenha os sentidos atentos para perceber as demandas definidas pelo contexto específico de cada sala de aula em que vier a trabalhar, mas, que ainda assim, possa ter por base um documento oficial que oriente e legitime seu trabalho.

Contudo, ainda que todos esses documentos e possibilidades existam, percebemos que uma parcela dos formadores ainda não consegue trabalhar de forma ética, tentando a redução do sofrimento humano construído na linguagem e pela linguagem. Sendo assim, é necessário que os espaços de formação inicial e continuada também sejam repensados a fim de buscarem uma formação reflexiva a qual:

possibilita ao sujeito pensar em questões teóricas e técnicas, de forma que estejam a serviço da compreensão sobre o mundo em que atua, sob a possibilidade de ação e transformações em realidades onde haja injustiça. O trabalho deve ser pautado em questões éticas. Entretanto, essa ética não deve ser vista como uma ética mercantil que coloca valores de mercado em primeiro plano. Ela, ao contrário, está preocupada com o sofrimento humano, com a valorização da utopia, que não aceita discriminações de forma alguma e que deve ser central na profissão docente (AZEVEDO, 2020, p.37).

A partir das reflexões feitas por mim em consonância com a autora supracitada, destaco, portanto, que é imprescindível que o professor tenha sempre em mente: (a) qual é a concepção de linguagem que leva em consideração as subjetividades, as identidades e os efeitos produzidos a partir dela e (b) qual é o papel da disciplina e do professor de língua portuguesa na diminuição de violências raciais (e de outras formas de preconceitos).

Dessa forma, temos que refletir o quanto nossas práticas enquanto professores estão (ou não estão) contribuindo para um apagamento de grupos sociais minoritários e oprimidos (população negra, indígena, periférica, fronteiriça) e de certas práticas de letramento (orais, de reexistência, crítico-raciais), as quais serão abordadas na próxima seção.

### 3.3 CONCEITOS DE LETRAMENTO SOB UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Conforme apontado inicialmente na seção anterior, entendo que o ingresso no espaço escolar e, portanto, o contato com os letramentos escolares é fundamental (e um direito de todos) para a participação plena e cidadã na sociedade. Porém, embora já seja praticamente

um truísmo, reforço que é justamente por esse universo ocupar uma parcela tão grande e importante de nossas vidas, desde a primeira infância, é que ele não pode estar “descolado” da vida social fora desse espaço.

Isso está diretamente ligado à própria criação do conceito de letramento, conforme será apontado adiante, mas também ao entendimento de “que as identidades sociais de raça e de classe social são indissociáveis quando se trata da aprendizagem e do uso de uma língua é imprescindível para o exercício da educação linguística crítica” (FERREIRA, 2015, p.42). Logo, para chegar ao conceito definido pela autora como letramento racial crítico, detalharei os conceitos de letramento fundamentando-me em uma perspectiva histórica.

Do inglês *literacy*, o conceito de letramento foi utilizado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato em 1986, mas não foi definido. Naquele momento, foi entendido como uma etapa necessária para alcançar e fazer uso *adequado*<sup>21</sup> da norma padrão. Conseqüentemente, o papel da escola, por sua vez, era o de

introduzir a criança no mundo da escrita, tornando um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1986, p.7).

Posteriormente, Kleiman (1995) também apresentará uma concepção para o letramento como sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p.19) a qual ainda é bastante referenciada até hoje.

Conforme aponta Soares (2004), a invenção<sup>22</sup> do letramento e o interesse pelas pesquisas nessa área surgiram quase que concomitantemente em várias partes do mundo pela necessidade de ampliação das práticas de leitura e escrita de maneira distinta da alfabetização. Isso tem relação com o fato de que apenas utilizar a linguagem em sua modalidade escrita — isto é, a partir da tecnologia alfabética, decodificando-a — não implicava que realmente o

---

<sup>21</sup> Signorini (2012) faz uma crítica ao conceito de adequação, a qual compartilho, de que ele está atrelado a um sentido muito particular que hierarquiza as práticas de uso da língua, ou seja, há aquelas que são mais valorizadas - o que desconsidera os letramentos dos grupos marginais.

<sup>22</sup> A autora aponta que essa expressão é influenciada no título da obra de Bernard Lahire: *L'invention de l'illettrisme*” (1999), mas que naquele contexto estava sendo usada como sinônimo de criação, descoberta.

aprendiz estivesse qualificado para usá-la de forma mais complexa (cf. KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004). Sendo assim, identificou-se que era preciso “saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2004, p.20), por exemplo, ler um documento, uma propaganda, uma notícia; enviar mensagens nas redes sociais; escrever uma reclamação, etc.

Entretanto, a visão de Kato (1986), já superada, não pressupunha alguns fatores: primeiro, que há crianças que já têm contato com a escrita antes mesmo de entrarem na escola; segundo, que a alfabetização é apenas uma das funções da escola (e não a única) e terceiro, que também é preciso considerar a oralidade e as formas não contempladas pela gramática normativa da língua. Esse ponto de vista também foi adotado (pelo menos, inicialmente) por Soares, que entendia que ser letrado é ter habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, portanto, era uma concepção individual do letramento.

Essa primeira concepção é o que Street (1984) chamou de *modelo autônomo de letramento*, o qual pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, “sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p.21). O letramento é entendido, nessa perspectiva, como uma competência (consequentemente, também como um fracasso) individual daqueles que estão em diferentes contextos, alijados da tecnologia.

Contudo, Street propôs uma crítica a esse modelo por compreender que “não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas” (STREET, 2012, p.82). Sendo assim, o conceito passa a ser entendido a partir de uma perspectiva social já que passou a considerar que os sentidos de um texto têm relação com os contextos em que o leitor adquiriu a leitura (e a escrita), isto é, os significados não estão diretamente ligados aos elementos da textualidade.

Essa perspectiva está na contramão do *modelo autônomo de letramento* e foi definida como *modelo ideológico de letramento*. Kleiman (1995) aponta que “Street (1984, 1993) denomina o modelo alternativo de letramento ideológico para destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade” (p. 38). Dessa forma, ele passa a ser visto de forma

cultural, histórica e dependente do contexto em que foram obtidas as diversas *práticas de letramento*. O conceito de práticas, por sua vez, é entendido como um

conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social. É a abordagem do letramento como prática social que fornece um modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos, e não a confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento que dominam o discurso contemporâneo sobre o letramento (STREET, 2012, p. 78-79).

O conceito de letramento, no singular, abre espaço, então, para uma nova definição, a de letramentos, no plural, já que pode ser associado aos mais diversos domínios e instituições, como o ambiente de trabalho, as celebrações religiosas, os costumes familiares, etc. Por isso, passa a ser entendido como “as maneiras culturais gerais de utilização de letramento a que as pessoas recorrem num *evento de letramento* (STREET, 2012) e, ainda, como um conjunto de práticas ou como “uma configuração de práticas estável, coerente e identificável” (BARTON E LEE, 2015, p.26).

Além disso, um ponto chave o qual perpassa esta dissertação, apontado por Street (2006) em seu texto “Perspectivas interculturais sobre o letramento”, é que a língua, seja ela falada ou escrita, está sempre relacionada a uma identidade (a um padrão de comportamento, a uma classe social, a uma cor), assim sendo:

Diferentes letramentos, portanto, são associados a diferentes personalidades e identidades. Conjuntos semelhantes de associações podem ser vistos nesta cultura, uma vez reconhecida a importância do letramento para tais processos. Quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas (STREET, 2006, p.470).

Reitero, por essa razão, a importância de compreender e de trabalhar com o conceito de letramento, no seu ponto de vista social e não apenas visando a aquisição de um sistema e da escrita, conforme ainda vem acontecendo em alguns modelos pedagógicos de ensino de língua materna.

Tendo em vista essas definições apontadas, também é imprescindível compreender o conceito de *eventos de letramento*, anteriormente citado por Barton e Lee (2015). Essa ideia está ancorada na definição sociolinguística de *eventos de fala* e, posteriormente, foi utilizada por Heath (1982) que definiu o termo como “toda ocasião em que um fragmento de texto é parte integrante da natureza das interações e dos processos interpretativos dos participantes” (p.50). Logo após, Street (1984) também se apropriou desse conceito, referenciando-se a ele para explicitar uma “situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem” (STREET, 2012, p.75).

A fim de melhor explicitar e diferenciar esses dois conceitos (eventos e práticas de letramento) tomo como exemplo uma consulta médica a qual pode ser entendida como um evento de letramento. Esse evento, por sua vez, poderá se configurar em inúmeras práticas que envolvam um texto como a prescrição de um remédio, o preenchimento da ficha do paciente, leitura de um exame, etc. Entretanto, embora a consulta médica siga um padrão relativamente estável, todo e qualquer evento e prática de letramento é passível de alteração (ou até mesmo de desaparecimento) ao longo do tempo, afinal, novas atividades de leitura e escrita surgem a todo momento — principalmente por conta do desenvolvimento tecnológico tão acelerado que marca os dias de hoje.

Foi então preciso criar um novo conceito, o qual foi cunhado pelo Grupo Nova Londres (GNL) e traduzido por Rojo, denominado *multiletramentos*. Postulado no manifesto “Uma Pedagogia dos Multiletramentos — desenhando futuros sociais”, admitia a necessidade de incluir no ensino os novos letramentos, fruto das novas tecnologias, e de contemplar as inúmeras culturas que coexistem nas salas de aula, principalmente tendo em vista a globalização<sup>23</sup>. A definição de multiletramentos, portanto, não significa o mesmo que letramentos múltiplos, mas sim

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a **multiplicidade cultural** das populações e a **multiplicidade semiótica** de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13, grifos meus).

---

<sup>23</sup> Em relação a esse fenômeno, Barton e Lee (2015) dissertam que “o exame das práticas de letramento oferece uma forma de estabelecer elos entre as práticas locais e globais e de documentar formas locais de apropriação e resistência” (p.27).

Quanto à multiplicidade cultural, é preciso levar em conta a heterogeneidade de etnias, classes, gêneros a fim de não contribuir para uma manutenção das violências existentes no e fora do espaço escolar e tendo em vista que tradições diferentes “podem ser reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições e adquirir um novo significado e relevância” (HALL, 2003, p.260 apud SOUZA, 2011, p.50). Já com relação à multiplicidade semiótica, é necessário refletir sobre as ferramentas necessárias para a análise crítica de áudios, vídeos, imagens, etc.

Assim como foi necessário desenvolver uma atualização do conceito que abarcasse essas novas práticas de letramentos, outras denominações foram criadas para pensar mais especificamente a questão racial, como a adjetivação do conceito de letramento, criado por Ana Lúcia Silva Souza em 2009, como letramento de “reexistência”. Sua intenção é a de se referir às práticas letradas extraescolares dos movimentos negros e que estão diretamente relacionadas às vidas dessas pessoas, como o movimento *hip-hop*.

Além dessa designação, há o letramento racial crítico, criado por Aparecida Ferreira, em 2014, em seu artigo “Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas”. Essa proposta está diretamente ligada ao trabalho desenvolvido com a turma na qual os dados dessa pesquisa foram gerados e, portanto, faz-se necessário compreender que esse termo parte de uma concepção mais ampla que pressupõe que observar as práticas sociais do dia a dia são uma forma de proporcionar empoderamento e reflexão, através da linguagem, sobre discursos de branquitude e de racismo, por exemplo.

A autora define esta concepção de ensino como educação linguística crítica a qual refere-se à compreensão que o professor precisa ter um olhar atento para os estudantes e para o contexto no qual está inserido, afinal, segundo ela, é preciso que o ensino de línguas esteja relacionado às identidades desses alunos, às temáticas de interesses deles e às suas necessidades.

Contudo, vale destacar que independentemente deste olhar sensível para a sala de aula, que pode fazer com que o professor note alguma demanda mais urgente a ser discutida, há questões que precisam ser trabalhadas apesar do contexto. Ao dizer isso, refiro-me ao trabalho com a branquitude e com o racismo, visando uma sociedade menos opressora e violenta.

Dessa forma, o planejamento das aulas a partir do letramento racial é imprescindível para

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

A partir das reflexões feitas ao longo deste capítulo busquei embasar o trabalho desenvolvido com a turma em questão tendo em vista a importância de trabalhar com o letramento em seu viés ideológico — o qual procura refletir sobre as estruturas de poder de uma sociedade — o que pode ser feito a partir da perspectiva do letramento racial crítico, a fim de criar espaços para que a branquitude seja discutida visando a reparação histórica e a redução da violência contra pessoas negras.

De forma a ilustrar o Letramento Racial Crítico, apresento um momento do projeto de letramento o qual foi desenvolvido com os alunos durante a geração de dados da minha pesquisa, logo após a leitura do texto motivador da terceira aula. O texto era uma matéria, que relatava a história de Silvana Bueno, uma mulher negra que foi seguida e que teve que apresentar a nota fiscal para comprovar suas compras. Na mesma reportagem, também são apontados mais dois casos envolvendo violência racial por parte de um segurança, sendo que um deles causou a morte de Pedro Henrique Gonzaga, de 19 anos, em março de 2019.

Posteriormente, os alunos também foram convidados a narrativizarem situações de branquitude ou de racismo, as quais eles houvessem presenciado ou vivenciado. Apresento algumas delas no excerto abaixo:

#### Excerto 1: E ele é preto?

01	Bia	ontem lá na malhação(teve um assunto muito legal) de uma
02		menina que ela é: ne:gra (0,8) já sofreu- que ela sofre muito
03		com isso ( ) (0,7) aí ela já viajava lá com o namorado
04		dela lá ( ) e:: nisso::: o moço da frente, só porque
05		ele era negro >o policial olhou para a cara dele e pediu para
06		olhar dentro da bolsa dele e revistar ele< entendeu? e ti-
07		só- só ele que era negro e ela ( )
08	Alice	já ouvi falar (1,0)essa história que foi a moça lá da
09		malhação ela é uma história::: que aconteceu <u>mesmo</u> , eu não
10		sei se foi inspirada nesse- necessariamente, mas <u>há</u> um tempo

11 atrás- <Túlio e::: Miguel> mas há um tempo atrás rolou um  
 12 vídeo no Facebook, rolou um vídeo no Instagram de uma  
 13 situação exatamente essa, só porque o cara era negro o  
 14 policial pediu pra ver a mochi:la e pra mostrar nota fiscal  
 15 pra ver se a câmera era dele mesmo ou não. e aí a namorada  
 16 que não sabia dele- que não sabia, achou aquilo um absurdo  
 17 fez: um barraco com o policial, .hh e acabou sendo presa  
 18 também, °acho que essa história° deve ter sido inspirada  
 19 nisso, né?  
 20 Carlos os dois foram presos?  
 21 Alice não, acabou que só ela foi presa por desacato. ele não porque  
 22 ele tinha a nota fiscal por acaso na bolsa (3.0) mais alguém  
 23 >tem algum comentário pra fazer sobre< a tiri:nha? a galera  
 24 do cantinho tá super quieta, Fabi  
 25 Luíza meu amigo já sofreu preconceito só porque ele não tava com  
 26 identidade e teve que ir na delegacia, por causa disso.  
 27 Alice e ele é preto?  
 28 Luíza aham  
 29 Alice mais? mais comentários.  
 30 Maya eu já vi um depoimento=(0,7)  
 31 Alice ham  
 32 Maya =de pessoas bran:cas=  
 33 Alice aham  
 34 Maya =e falando que estavam com pessoas negras, quando foi abordar  
 35 ela, abordou só o amigo negro e não ela porque:: >falou  
 36 assim< pode ficar aqui que eu vou revistar só teu amigo. e  
 37 tipo não foi uma pessoa só, foi várias, (0,6) tem o  
 38 depoimento de várias pessoas. (0,8) falando a mesma coisa.

Na cena apresentada, é possível perceber que no evento narrativo, aula de Língua Portuguesa, surgem uma série de eventos narrados pelos estudantes, a partir do incentivo e da solicitação da professora. Eles são relevantes a partir do momento em que, para a Teoria Racial Crítica, contar e formular histórias é essencial “para entender suas experiências e como essas experiências podem apresentar uma confirmação ou contra-argumentar acerca de como a sociedade funciona” (LADSON-BILLINGS, 1999, p. 219). Isso pode ser observado nas narrativas do excerto acima já que se alinham<sup>24</sup> (GOFFMAN, 1981) à visão apresentada pelo texto motivador daquela aula de que tanto Silvana Bueno quanto os outros dois rapazes da matéria foram perseguidos e violentados apenas por serem negros.

No próximo capítulo serão abordados de forma mais detalhada alguns conceitos trazidos aqui os conceitos de colonialidade, decolonialidade, branquitude, raça e racismo.

<sup>24</sup> Originalmente, Goffman descreve esse conceito como: “(...) os alinhamentos que assumimos para nós próprios e para os outros presentes, expressos na forma como gerimos a produção ou a recepção de um enunciado” (Goffman, 1981, p. 128, tradução minha).

#### 4 EDUCAÇÃO E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS: A BRANQUITUDE NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

Tira 4 - Racismo



Fonte: Alexandre Beck (2013).

O diálogo entre Armandinho e seus amigos, Lucas e Fê, além dos demais aspectos multissemióticos da tirinha, fizeram-me pensar em duas questões muito relevantes que serão discutidas no decorrer deste capítulo. A primeira delas tem relação com a visão de raça, apresentada pelas crianças, que é o que causa a quebra de expectativa e a reflexão fundamental desse artefato: ao se referir às raças de cachorros, Beck faz uma referência ao fato de que não há raças humanas (branca, preta e amarela) em seu sentido biológico, conforme se acreditou durante muito tempo. Já a segunda aponta para o fato de as crianças não hierarquizarem a diversidade de animais, colocando os cachorros de raça pura acima dos “vira-latas” (o que, neste caso, é uma alusão à espécie humana), isto é, explicita o racismo como uma construção sócio-histórica a qual é preciso problematizar, desde a infância.

A partir dessa breve reflexão sobre a tirinha e sobre sua relação com um dos conceitos de racismo que será apresentado posteriormente, destaco os principais aspectos que serão discutidos neste capítulo: 1) as ideias de raça/racismo em seu sentido moderno e seus efeitos – a colonialidade; 2) as hierarquias raciais, que estabelecem a branquitude como um marcador naturalizado, produzindo as diferenças como fatores violentados pelo racismo, e 3) a importância de uma pedagogia decolonial como forma de reduzir o sofrimento de alunas negras e de conscientizar alunos brancos, e como opção a uma perspectiva tradicional de ensino.

#### 4.1 MARCAS DA COLONIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DA IDEIA DE RAÇAS

A chegada dos portugueses em terras indígenas, as quais hoje reconhecemos como o Brasil, data de mais de 500 anos, resultado de um processo de colonização marcado por muita exploração das terras e do povo que aqui vivia. Além disso, foi durante este período em que o projeto de dividir seres humanos em raças se constituiu em seu sentido moderno. Essa perspectiva está pautada principalmente nos estudos do grupo Modernidade/Colonialidade composto por nomes muito significativos no pensamento decolonial, das mais diversas áreas e localidades, como Walsh, Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres, Dussel, Grosfoguel, Escobar, entre outros, os quais entendem que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75).

Por esta razão, é impossível dissociar a criação dos conceitos de raça/racismo com o período das grandes navegações e do período colonial americano e latino-americano, os quais se refletem até hoje nas relações de colonialidade. A elite europeia escravocrata instituiu e se apoiou na ideia de uma racialização da sociedade para possibilitar a expansão do capitalismo e de seus instrumentos de dominação. Dessa forma, foi possível manter a noção de um mundo eurocentrado no qual eles detinham um poder que não seria passível de questionamento. Antes, é interessante discutirmos brevemente como a divisão entre as raças de forma biológica se deu *a priori* para que então entendamos como essa definição ainda se faz presente na sociedade contemporânea.

De acordo com Munanga (2004), o conceito, derivado do latim *ratio* (espécie, categoria), foi primeiramente utilizado na Zoologia e na Botânica, afinal classificar é uma forma de melhor organizar e estudar a enorme variedade de seres que habitam este planeta. Nós, seres humanos, por exemplo, fazemos parte do filo dos cordados, do subfilo dos vertebrados, da classe dos mamíferos, da ordem dos primatas e da espécie humana. Assim como outros seres que compartilham a mesma classificação entre si, temos a capacidade de nos reproduzirmos a partir do cruzamento com seres da mesma classificação que a nossa.

Contudo, esse termo passou a ser utilizado como conhecemos hoje em 1684 por François Bernier, sendo usado para marcar a diferença entre Francos e Gauleses. Posteriormente, no século XVIII a quantidade de concentração de melanina, ou seja, a cor, passa a ser um dos critérios determinantes para diferenciar as raças e, aliado a isso,

características como tamanho e formato do crânio, nariz e boca passam a compor esta classificação racial entre seres humanos.

Então, se a divisão entre seres humanos por suas características físicas tivesse sido única e exclusivamente por uma classificação científica, assim como se dá no reino animal e vegetal, por exemplo, não teria havido danos a uma parcela da humanidade. Contudo, a partir da racialização, uma elite branca hierarquizou a sociedade, inicialmente se apoiando em teorias biológicas que definiam que os seres humanos com características fenotípicas brancas, ou seja, portadores da brancura, eram cognitivamente superiores aos demais.

É necessário apontar, ainda, que no Brasil houve a invenção da população em três raças: brancos, índios e negros (sendo brancos superiores a todos). Assim,

a fábula das três raças, tornou-se uma ideologia dominante, abrangente, capaz de permear a visão do povo, dos intelectuais, dos políticos e dos acadêmicos de esquerda e de direita, uns e outros gritando pela mestiçagem e se utilizando do «branco», do «negro» e do «Índio» como as unidades básicas através das quais se realiza a exploração ou a redenção das massas (DA MATTA, 1984, p. 63).

Para apoiar esse entendimento, algumas teorias científicas raciais foram criadas como a escola etnológico-biológica, a escola histórica e o darwinismo social. Esta última foi uma das mais expressivas aqui no Brasil e, juntamente com os pensamentos de Paul Broca e de Cesare Lombroso, influenciou fortemente Nina Rodrigues — médico brasileiro deste período que se dedicou à raça como fator biológico e aos efeitos da mestiçagem no país. Ambos afirmavam que o tamanho do cérebro era maior em raças superiores, porém Lombroso foi além e determinou que a anatomia humana, majoritariamente características dos negros, poderia apontar para a predestinação à criminalidade. Posteriormente, para justificar crimes cometidos por brancos, o autor alegou que uma parcela poderia ser movida por raiva ou por doença.

Em relação à divisão de raças, Nina Rodrigues tinha um posicionamento bem estabelecido que dizia que a miscigenação entre essas raças passou para “os produtos de seu cruzamento caracteres patológicos diferenciais de valor” (RODRIGUES, 2009, p. 203). Sendo assim, elas precisavam ser estudadas como forma de tratar as doenças vindas da mestiçagem que nos caracterizaria sempre como um povo inferior (RODRIGUES, 2009).

Como é possível perceber a partir disso, a sociedade girava em torno dessas divisões raciais fundamentadas na medicina, inclusive a política e o sistema criminal. Dessa forma, as desigualdades sociais, os estigmas e a ideia de inferioridade de negros e mestiços eram amplamente disseminada e justificava a exploração e o controle sobre essa parcela da população (RODRIGUES, 2009).

Felizmente, no século XX, os avanços da ciência biológica (principalmente no que concerne à Genética Humana) comprovaram, a partir de estudos comparativos, que características de uma raça poderiam aparecer em outra, que havia diferentes tipos de grupos sanguíneos e outros marcadores genéticos. Dessa forma, “a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem” (MUNANGA, 2004, p.21).

Embora saibamos disso, o conceito de racismo sociológico ainda prevalece sendo entendido como uma “crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (MUNANGA, 2004, p.24). Portanto, conforme Edith Piza (2005), a raça vai muito além de uma diferença entre as pessoas, mas sim, é vista como um fator hierarquizante. Ademais, por ser compreendida como um conceito social, histórico e cultural, a diferenciação entre raças humanas é hoje estudada a partir das Ciências Sociais e entendida como fruto dos discursos, ou seja:

(...) raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza (HALL, 2003, p. 69).

A ideia moderna de raças ainda prevalece, apesar de haver tanta informação (conforme aponta a personagem Armandinho na tirinha que compõe o começo deste capítulo), posto que ela está intrinsecamente relacionada às táticas de estabelecimento e manutenção do poder colonial. Isto é, esta “noção foi se tornando, paulatinamente, um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico. A empreitada colonial educativa e civilizatória esteve impregnada da ideia de raça” (GOMES, 2012, p. 730). Wood também estabelece essa ligação ao dizer que o racismo moderno “continuou a servir como

apoio ideológico para opressão colonial mesmo depois da abolição da escravidão” (WOOD, 2012, p.230).

Faz-se necessário, então, estabelecer uma diferença crucial entre as definições de colonialismo e colonialidade, afinal “o fim do colonialismo político não significou o fim do colonialismo nas mentalidades e subjetividades, na cultura e na epistemologia. Pelo contrário, continuou reproduzindo-se” (SANTOS, 2010, p.8). Ou seja, embora o movimento colonialista de dominação política tenha terminado, outras formas de dominação econômicas e culturais seguem constantes. Maldonado-Torres (2007) estabelece de forma bastante objetiva essa diferenciação:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

É a partir dessas reflexões que passamos a entender a raça como “um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico” (ALMEIDA, 2019, p.31). Da mesma forma podemos compreender o racismo, o qual embora não saibamos exatamente origem do termo (religiosa ou científica), está diretamente ligado ao conceito de raça e determinará uma divisão para além do fenótipo já que aqueles que possuem traços diferentes da supremacia branca são inferiores culturalmente, intelectualmente, linguisticamente, etc.

Tendo isso em mente, Silvio Almeida<sup>25</sup> avança nessa discussão ao definir o racismo como estrutural e estruturante, ou seja, as posturas individuais e as relações institucionais são resultado de uma sociedade em que o racismo é a norma, é “inerente à ordem social” (ALMEIDA, 2019, p.48) e “não necessita de intenção para se manifestar” (Op.cit., p.52).

---

<sup>25</sup> Embasado em vários autores/teóricos.

Ainda que possa parecer que a adoção desta visão justifique condutas racistas, a intenção é exatamente oposta já que responsabiliza a todos pela necessidade de nos colocarmos antirracismo e antirracistas.

Essa visão é extremamente necessária já que faz com que a reflexão sobre o racismo seja deslocada e não só pensada com uma questão que deva ser problematizada apenas por pessoas negras. É preciso que não normalizemos as desigualdades raciais e, principalmente, que essa discussão seja feita a partir do que entendemos como branquitude, afinal, é a partir da brancura que os não-brancos foram definidos e hierarquizados – o que será discutido na próxima seção.

## 4.2 RACISMO E BRANQUITUDE

Antes de fazer alguns apontamentos teóricos acerca dos conceitos de branquitude/racismo, é interessante pensar como essas questões aparecem no cotidiano e nos mais diversos textos que circulam no mundo social. Diversos casos são divulgados nas mais diversas mídias, como a matéria de Silvana Bueno, apresentada no capítulo anterior, e muitos deles nem chegam a ser noticiados.

Contudo, quatro histórias de crianças mortas em operações policiais geraram comoção e manifestações entre 2019 e 2020: Ágatha Félix, de 8 anos, Kauê Ribeiro dos Santos, de 12, Kauan Rosário, de 11 anos — os três em 2019 — e João Pedro, de 14 — no dia 18 de maio de 2020. Destaco que, não por acaso, todas essas vidas interrompidas têm em comum a negritude e o fato de morarem na periferia.

Dias após o assassinato de João Pedro, um novo caso de violência policial ganhou repercussão mundial: no dia 25 de maio de 2020, George Floyd, um homem negro, foi assassinado por Derek Chauvin, um policial branco, em Minnesota nos Estados Unidos. A filmagem que foi veiculada nas redes sociais, gravada por uma adolescente de 17 anos, mostra que a vítima foi asfixiada durante quase nove minutos — mesmo pedindo várias vezes para que Chauvin parasse, pois não conseguia respirar — e que teve uma parada cardiorrespiratória decorrente da pressão exercida pelo joelho do policial em seu pescoço.

A imobilização que levou à morte de Floyd já era e continua sendo feita como forma de conter pessoas que reagem a uma ordem de prisão, por exemplo. Porém, ela é muito comum na abordagem policial de pessoas negras ainda que elas não estejam apresentando

nenhum perigo ou intenção de fugir. A incidência dessas ações, fruto do racismo, e a falta de punição justa ao agente (principalmente nos casos em que o policial é branco e o acusado, negro) desencadearam uma série de protestos em mais de 350 cidades estadunidenses. Além disso, houve manifestações em vários outros países que contaram com o apoio de políticos, membros religiosos e celebridades.

Já no Brasil, a movimentação nas ruas não aconteceu tão intensamente, devido à pandemia do COVID-19, mas as reivindicações ocorreram de forma acentuada nas redes sociais. Além do uso da *hashtag* #vidasnegrasimportam e do incentivo à busca por prestigiar profissionais e epistemologias negras, alguns famosos (como o ator Paulo Gustavo que disponibilizou seu perfil do *Instagram* para a filósofa feminista Djamilia Ribeiro) cederam suas contas, as quais têm um alcance maior e um nicho totalmente diferente, para militantes e estudiosos falarem sobre questões raciais:

#### Print 2 - Publicação antirracista no Instagram de Paulo Gustavo

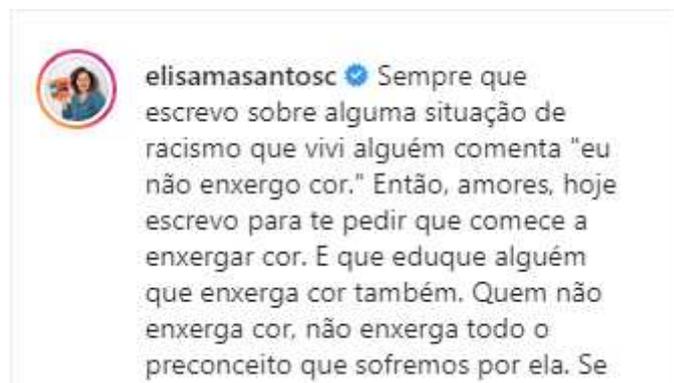


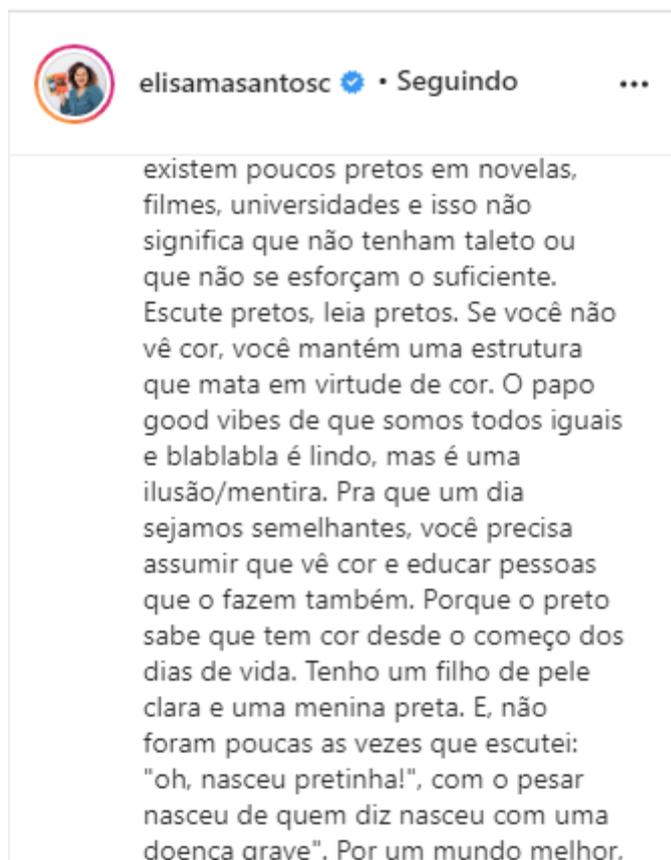
Fonte: Paulo Gustavo (2020).<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Retirado do Instagram do ator brasileiro Paulo Gustavo, falecido em maio de 2021 em decorrência da Pandemia de Covid-19. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/CBzGrT\\_pL8O/](https://www.instagram.com/p/CBzGrT_pL8O/)> Acesso em: 07/2020

A participação de Paulo Gustavo e de diversas outras pessoas brancas (principalmente artistas e influenciadores digitais) que passaram a pensar e divulgar sobre questões raciais, apontam para uma transformação que já vem acontecendo na sociedade, mas que se intensificou com a morte de George Floyd: a participação da branquitude na luta antirracista. Outrossim, diversas personalidades negras narrativizaram situações de racismo que viveram, como foi o caso da psicanalista Elisama Santos, a qual dissertou sobre o argumento de “não enxergar cor”:

### Print 3 - Instagram de Elisama Santos





Fonte: Elisama Santos (2020).<sup>27</sup>

Além desses espaços que foram criados/visibilizados em diversas mídias, algumas obras também ficaram bastante populares por conta de todos esses acontecimentos como é o caso do “Pequeno manual antirracista”, de Djamilia Ribeiro, publicado em novembro de 2019, que foi o livro mais vendido do Brasil nesse período, por seu caráter bastante didático. No livro, ela apresenta as noções de raça/racismo, colonialismo/colonialidade, representatividade, além de desmistificar algumas concepções sobre lugar de fala demonstrando a responsabilidade da branquitude nessa discussão<sup>28</sup>.

Acrescento ao pensamento da filósofa a necessidade de enxergarmos a brancura, afinal, “ignorar os processos de construção da identidade branca seria reforçar sua hegemonia e seu sistema de privilégios, tornando-a naturalmente o padrão a ser seguido” (LABORNE, 2017, p.94). Ao longo de toda a história o branco foi considerado como um ideal, criado por uma visão eurocentrada do mundo. Isso tem modificado, principalmente nas pesquisas sobre

<sup>27</sup> Retirado do Instagram de Elisama Santos. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/CA4\\_BCcn9\\_9/](https://www.instagram.com/p/CA4_BCcn9_9/)>. Acesso em: 07/2020

<sup>28</sup> A obra tem como base os trabalhos de diversos outros estudiosos da área.

as relações raciais, mas ainda é preciso avançar bastante rumo à desconstrução dos estereótipos que legitimam a vantagem estrutural da branquitude — o que deve acontecer em todos os campos.

Sendo assim, apresenta-se a necessidade de trazer a branquitude para o centro das discussões, tendo em vista que a utilização do negro como tema por brancos já era lugar comum, como apontam os estudos de Guerreiro Ramos, o qual se alinhou à:

“[...] *prática transformadora* do Teatro Experimental do Negro, tributária do abolicionismo, em que o negro deixava de ser objeto passivo de estudo dos brancos. Ela estava mais empenhada em mudar a condição social do negro do que em descrever os aspectos pitorescos ou particulares daquele contingente étnico” (LYNCH, 2015, p.38).

Sendo assim, é necessário que haja cada vez mais estudos sobre essa temática como forma de pensar o privilégio branco e tornar este campo de investigação mais sólido.

Embora esse assunto já tenha sido abordado desde o século XX, com o desenvolvimento de uma teoria pós-colonial de Ramos, cabe ressaltar que é só nos anos 2000 que o termo branquitude passa a ser recorrente, no Brasil, a partir das publicações de Edith Piza e, posteriormente, a partir da obra *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* — organizado pelas autoras Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento. Neste livro, a branquitude passa a ser definida como “traço da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (BENTO, 2002, p.29).

Dois anos depois a pesquisadora Vron Ware publica *Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo* sobre a identidade branca nos Estados Unidos e ainda que tenha sido traduzido como branquidade, ele é entendido da mesma forma que branquitude naquele momento, isto é, uma identidade não-marcada e invisível, fazendo com que fosse facilmente reproduzível na sociedade. Sendo assim, tanto um quanto o outro:

[...] diziam respeito a um conjunto de práticas internalizadas pelos brancos nos processos de socialização em que, na maioria das vezes, o branco não tem consciência da sua posição de superioridade e privilégio, nem o negro consegue distinguir as situações em que é desfavorecido pela raça (MOREIRA, 2014, p.79).

Embora ainda hoje não haja um consenso sobre o uso dos termos branquitude e branquidade, destaco que, ao utilizá-los, estou entendendo ambos os conceitos como proposto por Edith Piza, em 2005, a qual propôs que realmente haja uma diferenciação entre os dois. Ela, então, sugere uma nova possibilidade para o termo branquitude:

Ainda que necessite amadurecer em muito esta proposta, sugere-se aqui que branquitude seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquidade (termo que está ligado também a negridade, no que se refere aos negros), branquitude é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política antirracista (PIZA, 2005, p.7).

A partir dessa definição passa-se a compreender que o grupo racial branco, do qual faço parte, ainda que compartilhe a brancura (a qual nos traz vantagens em uma sociedade estruturalmente racista) não é um grupo homogêneo, mas sim vasto (CARDOSO, 2015). Logo, a contribuição da pesquisadora é de pensar que a branquitude é composta por indivíduos brancos que reconhecem e fazem crítica aos seus privilégios.

A branquitude, então, é um grupo que decide romper com o silêncio que reforça a neutralidade tendo em vista que “[...] o não dito é tão significativo quanto as próprias palavras e os elementos da branquitude estão em operação exatamente no que é silenciado. Não podemos esquecer que o poder é exercido sempre acompanhado de certo silêncio, o silêncio da opressão” (BENTO, 2005 apud LABORNE, 2014, p.60).

Ademais, enquanto houver uma omissão por parte da branquitude (seja institucionalmente ou individualmente) e um espaço para a branquidade (grupos neonazistas ou pessoas que reproduzem conscientemente o racismo), ainda terão pessoas negras — as quais ainda desconhecem ou não valorizam sua cultura — entendendo que a única solução para a sua integração na sociedade é embranquecer.

Portanto, é necessário ir além de se afirmar como uma pessoa que não é racista e negar a supremacia branca por meio de práticas antirracistas tais como a tentativa de uma construção positiva da identidade racial negra, da caracterização da discussão racial e da promoção de direitos a todos/as. Isso deve se dar não só por uma desaprovação pública do racismo (CARDOSO, 2010) mas também nos espaços privados, nas conversas entre brancos para impulsionar ações de apoio à igualdade como reparação e justiça, afinal, “a branquitude

foi construída a um enorme custo para a humanidade. No entanto, enquanto construção social, pode ser questionada e reconstruída” (LABORNE, 2017, p.95).

Assim sendo, trago a sistematização feita por Priscila Elizabete da Silva que muito bem resumiu as características do conceito de branquitude no Brasil:

a necessidade de pensar o conceito fora da dualidade branco/negro; a *superioridade estética* mostra-se como um dos traços fundamentais da construção da branquitude brasileira (SCHUCMAN, 2012, p.69); o silêncio tem sido uma estratégia utilizada para proteger os privilégios em jogo (BENTO, 2009); a branquitude é uma identidade marcada racialmente, porém, ao indivíduo branco é dado o poder de escolher evidenciá-la ou não; as desigualdades raciais, ainda que sejam percebidas e reconhecidas, não são associadas à discriminação (BENTO, 2009); é um *lugar de poder* e vem atuando nas instituições (SILVA, 2014; LABORNE, 2014); é um *símbolo da dominação* (MALOMALO, 2014); reproduz um colonialismo epistemológico (LABORNE, 2014); tem a *tendência a resvalar para a classe como marcador para definir a própria condição de branquitude* (COROSSACZ, 2014); contudo, demonstra a capacidade de exercer autorreflexão – *branquitude crítica* (CARDOSO, 2010) (SILVA, 2017, p. 30-31).

A partir dessas reflexões, discutirei na próxima seção sobre como a escola ainda é uma instituição que reforça preconceitos e que reproduz práticas de racialização enquanto uma colonialidade do ser (QUIJANO, 2005). Reflito, ainda, sobre como os professores devem procurar manter os sentidos atentos para que as questões raciais não sejam invisibilizadas na sala de aula.

#### 4.3 COTIDIANO ESCOLAR, QUESTÕES RACIAIS E PEDAGOGIA DECOLONIAL

O cotidiano escolar em muitos aspectos ainda reproduz uma lógica segregacionista que dificulta a inclusão e a permanência de alunos negros nesse espaço. Souza (2011) já apontava que a presença do negro na escola, nos séculos XIX e XX, “e de seus valores civilizatórios, suas culturas e crenças não aceitos ainda impelia um posicionamento tão temeroso quanto antes da abolição da escravatura” (SOUZA, 2011, p.39). Infelizmente, dados do IBGE, relacionados ao ano de 2018, mostram que isso ainda continua acontecendo, tendo em vista que quatro em cada dez jovens negros não concluíram o Ensino Médio. Ainda, comparando meninas brancas e negras, isto é, acrescentando a intersecção de gênero, temos

que 33% das meninas negras entre 19 e 24 anos ainda não terminaram essa etapa dos estudos, enquanto entre as meninas brancas o número cai para 18%.

As causas da desigualdade racial na escola se devem às marcas do processo de colonização e da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), afinal “vivemos em sociedades nas quais não se pode entender a opressão ou a dominação, a desigualdade, sem a ideia de que continuamos sendo, em muitos aspectos, sociedades coloniais” (SANTOS, 2007, p.59). Oliveira e Candau (2005), baseados em Quijano, o qual nos apresenta que uma das faces da colonialidade do poder é a colonialidade epistemológica, definem esse conceito como:

[...] a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”.

Essa afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia, que se traduz num racismo epistêmico ou, como afirma Grosfoguel (2007), sobre como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (OLIVEIRA;CANDAU, 2005, p.20).

A falta das discussões de raça/racismo no ambiente escolar, por exemplo, é mais uma forma de silenciamento e apagamento de outras formas de saber, que são necessárias para que se promova um sentimento de pertencimento da população negra e de respeito por parte dos brancos decorrente dessa “relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade” (SANTOS, 2010, p.11). Por essa razão, é possível perceber, no ensino, uma valorização de práticas letradas herdadas de modelos europeus “em detrimento da oralidade e saberes autogerados e vernaculares das populações indígenas e negras de ascendência africana” (SOUZA, 2011, p.38) e, na Academia, um “padrão que coloca brancos enquanto produtores do conhecimento e os negros como meros objetos de pesquisa” (LABORNE, 2017, p.98).

Porém, embora já haja uma preocupação dos graduandos e formadores em pensar uma sala de aula decolonial, muitas vezes é extremamente difícil pensar em alternativas ao modelo tradicional. Todavia, é importante buscarmos caminhos que possam sustentar que não é mais possível insistir nas mesmas práticas eurocêntricas. Sendo assim, é necessário não só fazer uma crítica à colonialidade, mas pensar em novas possibilidades, isto é, “aprender com a

história que produziu culturas e conhecimentos, mas sem repetir e copiar servilmente o que se produz no norte” (STRECK, ADAMS, MORETTI, 2010, p.46).

Como professora, tenho buscado empreender uma atitude decolonial. Segundo Maldonado-Torres (2007), essa atitude está relacionada com a noção que um sujeito tem da sua posição no mundo social e sua participação na luta contra o projeto de morte e desumanização, advindos da modernidade. De tal forma, a atitude decolonial é, então, o movimento de estranhamento do indivíduo, de forma individualizada, quando se depara com a realidade e busca propostas para acabar com a colonialidade do saber, do ser e do poder.

Tal atitude pode começar com uma escuta atenta e uma sensibilidade para a mediação de embates em sala de aula, afinal é na escola que as crianças passam por importantes momentos de socialização fora do ambiente familiar e é dever desta instituição combater a discriminação e o preconceito. Por ter sido professora na periferia<sup>29</sup> da minha cidade, sendo grande parte dos alunos negros/as, não observei momentos em que houve situações que sejam insultos raciais explícitos entre os alunos. Contudo, outras situações emergiram tais como “piadas” sobre cabelo, a violência policial, o desconhecimento de alunos brancos sobre problemas da negritude, a falta de identificação de alunos negros com a negritude por processos de embranquecimento, etc.

Considero, então, que minha trajetória enquanto graduanda, pesquisadora e pessoa interessada nas questões raciais tenha feito toda a diferença nesses momentos. Por essa razão, destaco aqui que embora sejam muito poucos os incentivos para que um/a professor/a estude no tempo em que está fora da escola, é preciso que haja um interesse do educador para que além das mudanças que vêm sendo feitas vagarosamente nos currículos (como os PCN’s e a Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003), também seja feita uma transformação a partir das práticas individuais de cada docente procurando debater questões inerentes à história e à cultura africana, religião, representatividade, linguagem, entre outras.

Devemos, dessa forma, nos afastarmos de “uma epistemologia eurocêntrica que contribui para ocultar as hierarquias de poder baseadas nos elementos da branquitude” (LABORNE, 2014, p.59). Assim sendo, é necessário pensarmos formas de produzir conhecimento que possam ser entendidas como uma desterritorialização do saber e que

---

<sup>29</sup> Ana Lúcia Silva Souza (2011) define que “ser da periferia significa encarar discriminação social e racial, não ter acesso a bens públicos de qualidade, ver os “irmãos” morrendo ou sendo presos, viver a realidade do desemprego, das drogas e da violência” (p.30).

constituam uma episteme<sup>30</sup> das margens ou um pensamento nas margens (MIGNOLO, 2000). Laborne (2014), em referência a Boaventura de Sousa Santos (2008), aponta “como orientação epistemológica, política e cultural, que nos afastemos de perspectivas imperialistas para que aprendamos novas maneiras de produzir conhecimento” (p.51).

Tudo isso mostra que os processos de ensino-aprendizagem em uma perspectiva decolonial são muito recentes e implicam “desfazer e refazer em um mesmo gesto, caracterizando um desconstruir-recriar simultâneo, sempre em progresso” (FABRÍCIO, 2017, p. 16). Uma alternativa então parece ser a de “des-pensar” (SANTOS, 2010) a relação ensino-aprendizagem como ela é hoje, promovendo uma crítica à colonialidade ainda vigente nos currículos e em outros vários contextos a partir de um “giro decolonial” (MIGNOLO, 2006). Logo, o pensamento decolonial preocupa-se com o “lado subalterno da diferença colonial: o lado da periferia, dos trabalhadores, das mulheres, dos indivíduos racializados, colonizados, dos homossexuais, lésbicas e dos movimentos anti-sistêmicos que participam do processo de produção do conhecimento” (PESSOA; SILVESTRE; BORELLI; 2019, p.344 tradução minha).

A fim de exemplificar as teorias apresentadas neste capítulo apresento um momento da última aula do projeto de letramento realizado com a turma em que gerei meus dados em que os alunos deveriam apresentar seus trabalhos finais. Nesta aula há a participação de um aluno que encontrou no rap uma possibilidade de participação escolar e social.

O rap é um estilo musical que tem estado cada vez mais presente na vida dos jovens, principalmente jovens da periferia. Suas letras e as performances envolvidas em uma apresentação de rap são múltiplas e historicamente situadas. Elas podem ser entendidas como práticas de letramentos que são tão válidas quanto quaisquer outros letramentos escolares.

Dessa forma, ao serem levadas para a sala de aula, adquirem uma potencialidade a partir do momento em que proporcionam “um diálogo efetivo entre o ambiente escolar e o cotidiano de seus alunos” (FIALHO; ARALDI, 2009, p.77). Ao trabalhar com esse estilo musical, suas ideologias e com os efeitos de sentido que esses enunciados produzem, o professor valoriza alunos que durante toda uma história colonial e racista tiveram suas experiências apagadas.

---

<sup>30</sup> Uma episteme pode ser compreendida como “a ordem cultural de ideias e conceitos que definem, em dado momento da história, o que é conhecimento e como o conseguimos e transmitimos” (BROCKMEIER; OLSON, 2009 apud MOITA LOPES, 2005).

Um dos alunos que se interessava muito por esse estilo musical era Mauro. Conheci-o meses antes de desenvolver o projeto de letramento sobre racismo com aquela turma. Na ocasião em que tive o primeiro contato com esse aluno, eu estava sendo jurada de uma seletiva para as batalhas de *slam* à nível estadual e ele estava concorrendo a uma vaga para representar nossa escola.

Embora tenha se saído muito bem, Mauro competiu com um aluno muito experiente do Ensino Médio e acabou não sendo selecionado. Em conversa com a professora, ela me relatou que aquela havia sido a primeira experiência dele em uma batalha, mas que ele continuava a produzir e fazer discussões sobre o rap, sobre seus precursores e sobre movimentos de periferia. Tudo isso sempre foi valorizado por aquela educadora que encontrou também na Literatura Marginal, além de diversos outros movimentos e gêneros colocados tradicionalmente em segundo plano, uma forma de quebrar a resistência daquele aluno e fazer com que ele tivesse o desejo de participar das aulas.

Em uma dessas aulas, o aluno questionou o porquê de a professora não trabalhar com o rapper Tupac, afirmando que ele era um ponto importante na história do rap. Ao ouvir que a professora não conhecia o artista e, por isso não, poderia dar uma aula sobre ele, o estudante começou a apontar informações e explicar para a professora quem era Tupac e qual era a sua importância.

Ao contrário do que se é esperado, a professora interrompeu o estudante e solicitou que eles trocassem, então, de lugar naquele dia. Entregou a Mauro a caneta de quadro, apagou o que estava escrito nele, pegou seu caderno de anotações e sentou-se em uma carteira vazia. O estudante, por outro lado, se levantou na frente da sala e iniciou uma explicação complexa sobre quem era o rapper, sobre elementos de sua vida (e de sua morte) e estabeleceu informações a serem anotadas pelos demais estudantes.

Certamente, ele, como um menino de periferia e *rapper*, poderia falar melhor do que ninguém sobre a cultura hip hop. Isso lhe promoveu um engajamento como em nenhum outro momento do ano e a relação entre aluno e professora se transformou completamente, afinal “para os *rappers*, a educação e a posse da palavra são marcadas pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações” (SOUZA, 2011, p.37).

Esse evento de letramento o qual foi relatado aqui está sendo entendido por mim como um momento de uma prática decolonial naquela sala de aula, já que há geralmente uma hierarquia e uma valorização do saber que vem da academia, ou seja, o saber da professora em detrimento do saber do aluno — ou seja uma lógica de colonialidade do saber (MIGNOLO, 2006) na qual uma norma eurocentrada foi instituída e mantida pela modernidade, sustentando crenças no que concerne, por exemplo, à transmissão do conhecimento e à uma educação bancária (FREIRE, 1996).

Contudo, naquela sala de aula e, mais especificamente, naquele momento, houve um movimento de “descolonização do saber” (QUIJANO, 2010). Da resistência por parte do aluno, acaba havendo uma negociação na qual Mauro se engaja e ganha espaço a partir do momento em que tradições diferentes “podem ser reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições e adquirir um novo significado e relevância” (HALL, 2003, p.260 apud SOUZA, 2011, p.50).

Depois disso, Mauro mudou totalmente sua postura e aquele fato envolveu uma relação dialógica capaz de subverter uma relação assimétrica de poder entre ele e a professora. É nesse contexto, que na última aula do projeto de letramento o qual desenvolvi em conjunto com essa educadora e com a turma que esse aluno nos surpreende mais uma vez ao produzir o rap o qual trago abaixo como produto da atividade final dessas aulas.

#### Excerto 2: Hoje lhes apresento o Maestro do Canão.

39 Edu solta o verbo, caju  
 40 Mauro meu trabalho é: sobre o sabotage, mas: (1,0) eu fiz de uma  
 41 forma diferente.(2,0)(na verdade) foi até bom que: (  
 42 ) ajudou quem foi e:: como foi a vida dele.  
 43 Sabotage um homem, um rapper  
 44 que rimava não por dinheiro e sim por revolução,  
 45 letras com pura perfeição  
 46 feitas simplesmente por um grande coração.  
 47 Hoje lhes apresento o Maestro do Canão.  
 48 Um rapper que se tornou uma inspiração  
 49 para crianças e para vários adultos,  
 50 mostrando e pregando respeito apesar de tudo.  
 51 Numa época de racionais e Sabotage  
 52 todos entendiam sim que o RAP ERA COMPROMISSO E NÃO  
 53 VIAGEM.  
 54 Para os meninos de favela ele provou e deixou bem claro  
 55 que há sim vida na quebrada além do tráfico.  
 56 Nascido e criado na favela do Canão  
 57 Por falta de oportunidade  
 58 se envolveu com os bagulho que não era bom.

59 Dali já fazia um som, provou do que era capaz,  
 60 carreira no rap, no papo  
 61 que os próprios traficantes disseram:  
 62 mano foca nessa treta e sai do tráfico.  
 63 Focou na sua carreira, de rap sua língua tava cheia.  
 64 Fez uma aparição ali aqui  
 65 Até em filme ele apareceu  
 66 Mesmo rodeado por um governo de urubu  
 67 Teve sua oportunidade de ouro no filme Carandiru.  
 68 Mais dia uma coisa inesperada aconteceu  
 69 o Brasil recebe a notícia que o Rapper Sabotage faleceu.  
 70 Vítima da violência, morto por balas  
 71 assim trazendo tristeza para todos e pra toda sua  
 72 quebrada.  
 73 Até hoje suas músicas são faladas  
 74 O poder de suas palavras permaneceram intactas  
 75 e quem sabe sabe  
 76 quem ouve Sabotagem sabe o que é Rap de verdade.  
 77 Namoral Deus deve amar curtir um som  
 78 pra levar Sabota, Biggie, Tupac na cena  
 79 pra ouvir um rap bom.

Considero que este tenha sido mais um momento em que a norma foi despraticada e que as posições hierárquicas de poder entre aluno/professor foram anuladas já que, antes da apresentação de Mauro, na qual ele performou o rap de sua autoria, ele e uma outra aluna espontaneamente acabaram dando uma aula para os demais estudantes. Ambos explicaram detalhadamente quem era Sabotage, se detiveram em dizer que ele tem uma enorme relevância no cenário do rap nacional e qual a sua importância nas vidas deles. Enquanto eles falavam, todos os alunos ouviram atentamente e, ao final da apresentação dele, toda a turma o ovacionou.

Seu rap é uma aula do começo ao fim. É Mauro quem nos apresenta o Maestro do Canção. Na letra, o aluno descreve Sabotage profissionalmente nos contando sobre suas composições e sua aparição no cinema. O menino também relata sobre quais são as mensagens que suas letras procuram passar para seus ouvintes e a relação de Sabota — como ele mesmo diz — com o movimento do rap.

Sendo assim, esse artefato (SABAT, 2011) cruza múltiplas fronteiras (MIGNOLO, 2000) e reinventa as “vozes da modernidade” (BAUMAN; BRIGGS, 1990) a partir do momento em que fala de um lugar periférico (MOITA LOPES; BAYNHAM, 2018). Isso faz com que nossos entendimentos universais da modernidade sejam desfeitos e se mostra como uma alternativa para um trabalho com textos decoloniais nas aulas de Língua Portuguesa a partir do momento em que a fala de Mauro, na sala de aula em questão, se deu a partir da

perspectiva da subalternidade através de histórias locais. Por fim, no próximo capítulo serão apresentadas as análises dos dados.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

### Tira 5 - Nota fiscal



Fonte: Alexandre Beck (2019).

Neste capítulo tenho como objetivo analisar momentos em que pequenas narrativas surgiram na interação, tendo em vista que esta pesquisa tem como perguntas orientadoras: (1) quais são as narrativas sobre branquitude e racismo produzidas por estudantes a partir de textos multimodais que entextualizam violências raciais identificáveis em sociedade e como eles se posicionam diante dessas situações? (2) como os participantes se engajam em uma aula de Língua Portuguesa quando esta se orienta pelas temáticas da branquitude, do racismo e dos Direitos Humanos?

Elas foram produzidas pelos estudantes a partir de uma situação interacional: uma aula de português do nono ano do ensino básico. Aqui elas serão entendidas como pequenas histórias (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008) por duas razões: (a) por serem narrativas curtas em comparação com as narrativas tradicionais e (b) por estarem relacionadas a acontecimentos da vida cotidiana que poderiam não receber nenhuma atenção ou reflexão, se não tivessem sido levadas para a sala de aula.

Para uma melhor compreensão dos excertos escolhidos para comporem esta dissertação, destaco que eles serão acompanhados de uma pequena narrativa feita por mim. Elas são definidas como vinhetas narrativas as quais são:

[...] um texto que nasce da gerência de registros realizados pelo(a) pesquisador(a) acerca de suas impressões do vivido/observado, seja a partir do trabalho de organização de suas notas escritas do diário de campo ou de falas direcionadas a um gravador, logo após a situação ser observada in loco (MODL; BIAVATI, 2016, p.6).

Assim sendo, as vinhetas narrativas partem das minhas observações sobre uma situação específica e têm como objetivo narrar aquilo que acompanha o texto, mas que não está nele, isto é, “uma textualização de comportamentos discursivos” (MODL; BIAVATI, 2016, p.7).

No dia 21 de outubro, eu e meu orientador convidamos Alice para uma reunião, para que conhecêssemos a turma e pensássemos em uma proposta de trabalho adequada ao contexto em questão. Cabe destacar aqui, que antes mesmo daquele momento, alguns dos textos que posteriormente vieram a compor o projeto de letramento já haviam sido discutidos durante as reuniões do grupo de pesquisa. Assim, aquele encontro tinha como um dos objetivos retornar a esses artefatos e refletir conjuntamente sobre como trabalhá-los com os alunos. Além disso, tínhamos como pretensão conhecer melhor a metodologia da professora, sua relação com a turma, como se dava a convivência entre os estudantes, etc. Este encontro aconteceu dez dias antes do Projeto de Letramento e, portanto, das gravações em áudio serem iniciadas com a turma dela.

Na metade desta reunião, a professora achou relevante explicitar que durante as suas aulas os alunos geralmente conversavam bastante entre si, fato que ela não via como uma coisa negativa e que tampouco atrapalha as gravações, já que quando ela falava ou que quando algum aluno possuía o turno de fala eles paravam para escutar. Posteriormente, ela chama a atenção para uma dupla de alunos que dialogava muito. Ela conta:

### Excerto 3: Deu muito certo pros dois

74 Alice e tem: .hh (1,0) eu tenho duas duplas >que eu vou até te  
75 falar de uma vez pra você prestar atenção< .hh que é o  
76 Felipe e o Lucas >depois eu vou te mostrar quem são< é um  
77 aluno evangélico (1,0)=  
78 Alexandre uhu:m  
79 Alice =e um aluno (0,5) namorado:r, cario:ca, vida lou:ca=  
80 Alexandre °uhu:m°  
81 Alice =o estereótipo do carioca assim. .hh e aí esses dois  
82 fizeram uma amizade que eu não sei co:mo (2,0)=  
83 Alexandre hhh  
84 Alice .hh mas aí eu percebi que deu muito certo pros dois.  
85 Alexandre (ham:)  
86 Alice então o- o evangélico que era bem: o estereótipo mesmo  
87 >ele era< preconceituo:so ele era: (0,5) dentro da  
88 caixinha, ele se soltou (1,0)  
89 Alexandre uhum  
90 Alice >e o carioca que não fazia< na:da na minha au:la >ficava  
91 passeando, distraído, °viajan:do°< .hh=  
92 Alexandre hh  
93 Alice =começou a estudar.

Neste excerto, Alice faz uma caracterização de ambos os alunos a partir dos indexicais evangélico e carioca. O primeiro indexicaliza características apontadas pela professora posteriormente: “ele era preconceituoso, ele era dentro da caixinha...” e o segundo indexicaliza o fato de ser “namorador [...] vida loca”. A partir deste trecho de transcrição, foi possível perceber, entre outras coisas, que havia uma expectativa na participação deles, já que a relação entre eles foi apresentada como positiva e favorável tanto a uma maior interação de Felipe quanto a um maior interesse pelos estudos por parte de Lucas.

Logo, a não participação deles surpreendeu e apontou para um desconhecimento em relação a algumas manifestações da violência racial — as quais eram conhecidas pelas alunas negras —, conforme será possível observar em um excerto mais à frente.

Passado algum tempo, ainda durante a entrevista, Alice comentou que como toda turma heterogênea, várias questões vinham à tona e ela procurava nunca negligenciá-las. Momentos antes do excerto a seguir, ela comentou que houve preconceito religioso contra uma aluna de religião de matriz africana. Por compreender que parte da violência vinha de um desconhecimento sobre aquela doutrina (inclusive dela mesma), ela convidou essa estudante para falar um pouco mais sobre sua religião. Além disso, a professora também falou sobre mitologia, literatura marginal e procurava abordar questões sensíveis sempre que elas emergiam. Assim sendo, constato:

#### Excerto 4: Eu acho que escola é o lugar disso

94 Mariana °ah bacana então.° porque já era uma- cê- já-.hh °já-°  
 95 Alice °°temática°°  
 96 não vai ser uma temática nova você já veio preparando o  
 97 terre::no já °né° °cê já- o:° outras coisas que você deu  
 98 no- ((estala os lábios)) ao longo do ano já toça:vam  
 99 nessa temática de direitos huma:nos, de: respeito, de:  
 100 diversida:de (1,0)  
 101 Alexandre [°uhum°]  
 102 Mariana [ né? ]  
 103 Alice [ é ]to::das as minhas aulas, vão falando sobre isso  
 104 em algum momen:to assim. .hh empati:a é uma coisa que eu  
 105 falo to::do dia na sala de au:la então .hh (1,0)  
 106 Alexandre uhum  
 107 Alice é::- sei lá vá::rias >coisas<. a gente teve a questão da  
 108 literatura margina:l, a gente leu os textos, eles  
 109 puderam trazer co:isas,>a gente discutiu música, a gente  
 110 discutiu

111 funk, a gente discutiu< (1,0) .hh é:: <violência> (1,0)  
tratamos de muita co:isa.

112 Alexandre mas você leva esses temas por quê?

113 Alice pela mi:nha formação em- como- como alu:na no: ensino  
114 fundamental e médio. >eu fui aluna< da escola normal:  
115 que é um centro- (1,0) hm- um caldeirão de gente, de  
116 todos os cantos e:: >assim< eu não↑ tive uma formação  
117 escolar muito:: (2,0) ((estala os lábios)) é:: (0,7)  
118 muito fecha:da >assim< no que- no que se espe:ra pra  
119 fazer pro::vas. então .hh ela foi <bem: fraca>. eu tive-  
120 eu fiz cursinho pra consequir passar no vestibular, eu  
121 tinha professor que não da:va a:::ula mas eu- (0,8) num-  
122 nunca achei que minha- é: que a minha formação poderia  
123 ser melhor. por isso. porque eu sou uma menina de classe  
124 mé:dia:, é: moro num bairro bom:: então- é:: a minha  
125 formação social foi no corredor da escola.=

126 Alexandre uhum

127 Alice =foi vendo colega que ia pra almoça:r, e era isso que  
128 ele ia fazer, foi vendo colega que chegava dro- loucasso  
129 de °droga° e aí .hh NA escola conseguiu encontrar uma  
130 outra- um outro caminho:: então acho que .hh (1,0) a  
131 minha formação social foi feita na escola.=

132 Alexandre uhum

133 Alice =eu acho que escola é o lugar disso=

134 Alexandre °uhum°

135 Alice =°é::° de pensar esses temas. então sempre foi::- >eu  
136 não sei< eu não vejo muito senti:do, as aulas pra mim  
137 que eram aulas sobre- sei lá aula de:: (0,2) verbo, aula  
de:= (0,7)

138 Alexandre uhum

139 Alice =redação, de (0,4) revista aquilo num- não tocava em  
140 na:da era- são aulas vazias pra mim até ho:je

Destaco que minha constatação feita a partir da linha 24 tem relação com o que foi relatado por Alice naquela reunião, mas muito mais do que isso. Conforme relatado anteriormente, meu percurso e da professora são muito parecidos — por termos sido da mesma turma na faculdade, por sermos orientadas pela mesma pessoa e por participarmos do mesmo grupo de pesquisa e, finalmente, por também termos tido nossa primeira experiência como professoras na mesma escola — e, por essa razão, eu conhecia bem os trabalhos realizados por Alice com aquela turma. Além disso, pela nossa proximidade, também foi possível desenvolver, de forma muito natural e produtiva, um trabalho colaborativo naquele contexto.

Alice também já havia relatado para mim que, logo no primeiro dia de aula, colaram um papel escrito gay nas costas de um aluno e que, ao ver o que havia acontecido, ela foi enfática ao dizer que situações como aquela não poderiam acontecer nas aulas dela. Foi após esse acontecimento que ela salientou como a empatia é um princípio para ela e,

assim sendo, deveria estar sempre presente na turma, conforme relatado por ela nas linhas 103 a 105.

A partir da linha 109 a 111, o excerto segue com o relato da professora sobre algumas das práticas de letramento desenvolvidas por ela ao longo do ano letivo e ressalto que, entre elas, há muitas práticas que geralmente não são valorizadas pela escola (como o funk). Além disso, nas linhas 108 e 109 ela diz que “eles puderam trazer coisas” o que reflete como a metodologia dela leva em consideração os interesses e demandas dos alunos.

Posteriormente, Alexandre instiga a professora e pergunta o motivo dela trabalhar com esses temas e é interessante perceber como a docente não trabalha as questões mencionadas apenas por um modismo ou por uma demanda de um documento. A preocupação dela em abordar essas temáticas está diretamente ligada à sua vivência enquanto estudante da Escola Normal, como ela mesma faz questão de nomear (salientando que essa escola teve um papel significativo na sua formação).

Lá, de acordo com o relato dela, Alice conviveu com muita diversidade e é possível perceber pelas longas pausas feitas pela professora, quando ia tecer críticas (que, por sinal, foram extremamente cuidadosas e sem uso de palavras negativas) sobre a escola em questão, que, independentemente do fato dela afirmar que a escola não a preparou para o vestibular, ela “não poderia ter tido formação melhor”. Isso reforça o fato de que a docente acredita que as aulas de língua portuguesa são um espaço para discussão de problemas do mundo social e não apenas para ensino de questões gramaticais, ou seja, preparar alunos para provas não é a única função da escola.

Tendo sido feita a reunião, foram realizados 11 aulas<sup>31</sup>, conforme apresentado no capítulo de metodologia, e serão analisadas oito delas nas seções subsequentes (algumas agrupadas em uma única seção), a começar pelas duas primeiras aulas do projeto de letramento.

## 5.1 AULAS 1 E 2: REFLEXÕES A PARTIR DA TIRINHA DE ARMANDINHO

Selecionei três excertos para comporem esta primeira seção de análises das narrativas, os quais aconteceram nas duas primeiras aulas do projeto de letramento, com

---

<sup>31</sup> Vide quadro 1 na página 25.

duração de 1h e 40min. Havia cerca de 25 alunos presentes, mas nos trechos destacados a protagonista foi Maya, embora também haja a participação de outros alunos.

Nestas aulas, o texto motivador das discussões era a tirinha apresentada no começo deste capítulo. Porém, anteriormente à leitura e à discussão do texto, a professora iniciou a aula com diversas perguntas a fim de conhecer quais eram os gêneros próximos à tirinha que os alunos já conheciam e de apresentar alguns outros. A proposta era também que os estudantes manuseassem esses livros, que se familiarizassem com aqueles que não conhecessem e que compreendessem quais são as funções, diferenças e semelhanças entre eles.

Esse pode ser caracterizado como um momento de reconhecimento do gênero, o qual se repetia em todas as outras aulas da professora, sempre no início, e só depois a leitura do texto motivador acontecia.

Quadro 3 - Quadro resumo das aulas 1 e 2

<p><b>Evento narrativo:</b> Evento de letramento a partir de tirinha sobre branquitude e racismo</p>
<p>Eventos narrados:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Explicação de Maya sobre o porquê de uma pessoa negra não poder portar um guarda-chuva grande.</li> <li>2) Desconhecimento de Felipe sobre um tipo de violência racial e estabelecimento de Maya como autoridade.</li> <li>3) Validação de Alice das narrativas apresentadas pelas alunas.</li> </ol>

Fonte: A autora (2021).

A tirinha em questão é compreendida por mim como uma entextualização de uma das formas como as situações sociais da branquitude e do racismo aparecem na sociedade brasileira, afinal é um gênero textual multissemiótico caracterizado por representar questões sociais relevantes ou polêmicas com ironia e criticidade. Além disso, é um dos reflexos do Discurso (GEE, 2005) de que os negros são pobres, que roubam, afinal:

Ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar

predeterminado, lá em baixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta. Logo, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver "subido na vida" (SANTOS, 2002, p.3).

A fala de Milton Santos e minha compreensão acerca do movimento de entextualização feito pela tirinha, fica explícito na notícia abaixo em que é possível ratificar a visão de que um negro não podem possuir nada de valor.

#### Print 4– Matéria de jornal sobre vítima de racismo

##### **Jovem vai ao shopping trocar relógio que comprou no dia dos Pais e é espancado**

Mesmo com a nota fiscal na mão, jovem negro é agredido e acusado de furto em shopping no Rio de Janeiro. Matheus Fernandes foi ao local para trocar um relógio que comprou para o Dia dos Pais. "Fui tratado como se não fosse nada e ainda colocaram uma pistola na minha cabeça"



Matheus Fernandes foi agredido por dois homens armados dentro de shopping

Fonte: Pragmatismo Político (2020).

Voltando à tirinha, as personagens infantis presentes no primeiro quadrinho da tirinha são o Armandinho, menino branco de cabelos azuis, e Camilo, o menino negro de óculos. Também nesse quadrinho há a participação de uma personagem fixa que pode ser identificada como um policial pelo uniforme utilizado (coturno, arma na cintura e roupa de cor cinza). Ele é representado em todos os quadrinhos muito maior que as personagens crianças, o que pode representar um distanciamento em termos de idade (já que o policial é adulto), como também uma figura que impõe medo/respeito.

Armandinho e Camilo aparecem no primeiro quadrinho com suas bicicletas em mãos e há uma relação implícita de narratividade no processo verbal do Armandinho que fala enquanto Camilo permanece calado. Armandinho assume uma postura firme diante da

abordagem feita pelo policial. Na sequência, o policial, não conformado apenas com a palavra de Armandinho, exige a nota fiscal das bicicletas, o que causa indignação no menino de cabelos azuis (o que pode ser comprovado pela sua boca mais aberta, o que indica que ele aumentou o tom de voz) e o faz questionar: “Nota fiscal? [...] Mas quem ia carregar uma nota fiscal?”.

O desfecho da tirinha acontece quando Camilo, que até então havia permanecido calado, rompe com o silêncio e entrega a nota fiscal de sua bicicleta para o policial explicitando que pessoas negras carregam nota fiscal de seus pertences, enquanto Armandinho, um menino racialmente privilegiado por ser branco, não tinha conhecimento da importância de levar a nota fiscal consigo, por nunca ter sido ensinado sobre essa questão.

Além disso, pode ser feita uma análise do indexical ‘senhor’ na tirinha entendendo que ele aponta “para regimes de verdades socioculturais e históricos” (GUIMARÃES; LOPES, 2017, p.17) ao expressar uma diferença entre a forma como Armandinho se refere ao policial e como a personagem negra dialoga com ele: de forma muito mais distanciada — indexicalizando medo e passividade diante daquela situação.

Partindo desta análise multimodal — a qual foi feita conjuntamente por mim e pela professora em momento anterior e funcionava com um ponto de partida para a professora no evento de letramento —, Alice questionou os alunos sobre quais foram as primeiras impressões deles após a leitura. A maioria dos alunos falou que achou a atitude do policial errada e que se entristeceu de ainda haver situações assim, mas tudo ainda era dito de forma muito superficial e apenas como uma resposta à questão feita pela professora.

Contudo, isso se alterou no decorrer das aulas. Conforme fui ouvindo novamente os áudios — e mesmo durante a minha observação — percebi que em diversos momentos eram recorrentes relatos espontâneos sobre artefatos culturais fora do espaço escolar, como novelas, filmes, séries e músicas. Isso aponta para a natureza entextualizável dos textos, como pode ser apontado pela narrativa de Maya, apresentada no excerto abaixo:

#### Excerto 5: Eu vi isso num vídeo

141 Maya quando é um menino da favela, a mãe dele fala: >quando ele vai  
 142 levar o guarda-chuva< (0,2) fala pra ele levar um guarda-chuva  
 143 peque:no (0,5) porque se for gran:de vai parece:r que é uma  
 144 arma (assim que tá com ele)( )e aí nunca: (0,5) andar de  
 145 capuz >porque se não as pessoas às vezes vão ficar com medo  
 146 porque vai achar que vai< ser:: assalta:da. (.) eu vi isso num

147 ví:deo (1,0) é- não- ((estalando os dedos)) foi num post <de um  
 148 cara que> (0,5)  
 149 Alice SPARTakus >que ele chama< não é esse?  
 150 Maya °é°

Sobre essa narrativa, é possível perceber que a aluna estabelece uma relação entre a tirinha, que relata uma situação de racismo, e a situação social de uma pedagogia exercida por mães de meninos moradores da favela. Ao recontá-la, deslocando esse texto de seu contexto original e levando-o para a sala de aula, ela também ensina aos seus colegas. Sendo assim, esse discurso entextualiza uma situação social de pessoas que se sentem ameaçadas ao verem um menino com capuz e a violência sofrida por aqueles que portam algum objeto grande, o qual será confundido com uma arma por estar na mão de um menino favelado.

Também é interessante pensar sobre o indexical “menino de favela”: ao trazê-lo após a discussão sobre racismo e ao defini-lo como alguém que as pessoas podem temer, ela demonstra ter um entendimento do Discurso (GEE, 2005) de que “menino de favela” indexicaliza alguém pobre e negro.

Além disso, a partir desse discurso reportado e de conversas com a professora, é possível perceber que Maya tem bastante interesse nesse assunto, já que também assiste vídeos de militantes e criadores de conteúdo sobre raça em seu tempo livre, o que já era de conhecimento da professora e do restante da turma. Curiosamente, nas aulas seguintes estava programada a exibição de um vídeo do canal de Spartakus Santiago, o qual é citado de forma indireta pela estudante e de forma direta por Alice. Isso fez com que Maya se sentisse bastante confiante e à vontade para expressar sua opinião em diversos outros momentos, conforme observado por mim e pontuado em meu diário de campo deste dia.

Ao ser uma das primeiras alunas a narrar um evento que tinha relação com a temática e com um texto consumido por ela fora do espaço escolar, ela passa a se tornar uma referência sobre o assunto na sala de aula, como será possível perceber no próximo excerto, no qual sua fala é requerida pela professora para explicar novamente os motivos pelos quais uma pessoa negra não deve portar um guarda-chuva grande. Isso está associado ao fato de que “ao contar estórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores, ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidades” (BASTOS, BIAR 2015, p. 81).

A discussão sobre a tirinha continua e algumas conversas paralelas também se estabelecem na sala logo após a fala da aluna. Neste momento, Felipe, que estava do lado oposto ao de Maya, pergunta para a professora, em voz baixa, o motivo do guarda-chuva ter que ser pequeno:

#### Excerto 6: Vai achar que é uma arma

151 Alice olha SÓ (0,1) o colega perguntou (0,2)((xii)) por que que o  
 152 guarda-chuva tem que ser peQUEno? quem pode responder pra ele?  
 153 (2,0)  
 154 João pequeno é porque °igual a Maya falou°  
 155 Alice se for grande <vai esbarrar nos outros>, (.) Maya, por que que  
 156 tem que ser pequeno o guarda-chu:va? (1,0)  
 157 Maya ah porque:: muitas vezes- vamos supor que é um policial  
 158 [ que tá vendo ]=  
 159 João [>vai parecer que é um fuzil<]  
 160 Maya =aquela ce:na- °exatamente° vai achar que é uma arma.  
 161 Alice pode achar que é uma ar:ma

Nas linhas 151 e 152, a pergunta de Alice pode ser entendida como entextualização, através de um discurso reportado, de uma das perguntas dos alunos, mas que não responde satisfatoriamente às expectativas de Alice. Sendo assim, ela convida Maya a responder o que demonstra que Maya se tornou uma autoridade. Isso pode ser percebido ao ter sua fala citada indiretamente por João, na linha 154 (°igual a Maya falou°) e por Alice nas linhas 155 e 156 ao solicitar a aluna renarrasse o que tinha sido dito anteriormente (Maya, por que que tem que ser pequeno o guarda-chu:va?).

É relevante explicitar que também existe uma faceta negativa na posição de autoridade exercida pela estudante negra, já que as questões de raça são sempre vistas como um problema do negro. A expressão “wikipreta”, por exemplo, foi utilizada por Maju Coutinho, âncora da Rede Globo, para denominar o entendimento de que os negros devem ser uma enciclopédia a qual deve ser consultada sempre que um branco tiver dúvida sobre determinado assunto envolvendo os processos de racialização, vocabulário, etc.

Cabe destacar também que na fala de Maya, na linha 157 (ah porque:: muitas vezes- vamos supor que é um policial), ela também entextualiza uma cena, infelizmente frequente, de policiais que assassinaram pessoas por acharem que elas estavam portando armas em vez de outros objetos, ao deixar explícito que um menino de

favela portar um guarda-chuva grande não é exatamente um problema para qualquer pessoa, mas sim para um policial.

Além disso, cabe ressaltar que embora as atenções se voltassem para Maya nos momentos em que ela narrativizava algo, Felipe ainda não compreende o motivo de pessoas negras terem que utilizar guarda-chuvas pequenos e sente a necessidade de questionar novamente a razão disso. Isso demonstra que ainda que ele fosse um aluno inteligente e engajado, ele não tinha conhecimento sobre esse tipo de instrução dada para pessoas negras não sofrerem nenhum tipo de agressão ou poderem ser até assassinadas. A pergunta de Felipe, um aluno branco, aponta para alguns aspectos discutidos no segundo capítulo sobre a negligência da branquitude a qual desconhece algumas das violências enfrentadas diariamente por negros.

É interessante destacar que esta aluna foi uma das que mais participou durante as aulas deste projeto de letramento. Contudo, em conversa com Alice, antes mesmo de eu conhecer a turma, ela disse que tinha muitas expectativas de que o aluno Felipe se destacasse durante as aulas, por ser um aluno extremamente interessado nas discussões — o que não aconteceu durante a geração de dados.

Finalmente, apresento o último excerto desta primeira aula abaixo. Porém, antes disso destaco que durante as minhas observações e em conversa com Alice, ela relatou que a turma era muito falante, mas que não fazia parte da sua prática docente requerer silêncio o tempo todo. Ela dizia compreender, já que ainda era aluna e que já tinha sido adolescente, que é possível conciliar as conversas paralelas com a matéria que está sendo dada. Sendo assim, era praxe que a professora parasse em alguns momentos para recapitular o que tinha sido dito até então, conforme a fala de Alice nas linhas 162 e 163:

#### Excerto 7: O elemento em comum

162 Alice beleza. então qlha só vamos tenta:r (0,2) >recapitular as  
 163 narrativas que vocês trouxeram pra mim<. te:ve essa narrativa  
 164 da Maya (0,5) da:: menina branca.°era uma menina? que foi quem  
 165 te contou a história? era amiga sua?°=  
 166 Maya °isso°  
 167 Alice =de uma pessoa bran:ca que não foi revista:da=  
 168 Maya é- é um depoimento de um negro-  
 169 Alice °ah foi no youtube que você viu°  
 170 Maya é  
 171 Alice enquanto: o colega negro foi. (0,4) narrativa da Luíza de que o  
 172 amigo negro foi revistado pelo policia:l, foi levado pra  
 173 delegaci::a porque não estava com a identidade. narrativa que a

174 Bia trou:xe (2,0) da malhação: (1,0) mais alguém >contou alguma  
 175 coisa?< (2,0)  
 176 André °só, só, só°  
 177 Alice isso né? o que que tu:do isso tem a ver com a tirinha do  
 178 Armandinho? tem a ver o que- qual o elemento em comum?  
 179 Turma racismo  
 180 Alice °racismo°. muito bem.

Nota-se que nesta mesma aula Maya ainda narra um evento o qual é trazido pela professora através de um discurso reportado nas linhas 171 a 175. Contudo, agora, ela também enumera outros dois relatos feitos por mais duas alunas não apenas como uma forma de retomar os temas, mas de validar as narrativas apresentadas e encorajar a ocorrência dessas falas.

Ademais, um dos objetivos da aula, de acordo com o quadro da sequencialidade das aulas, mais especificamente na seção 2.4, era o de “levar os alunos a estabelecerem conexões entre o texto, as narrativas pessoais e a temática do racismo”. Sendo assim, após recapitular as principais narrativizações feitas até aquele momento, ela faz uma checagem para saber se esse objetivo foi alcançado a partir das perguntas “o que que tu:do isso tem a ver com a tirinha do Armandinho? tem a ver o que- qual o elemento em comum?”. Os questionamentos dos alunos são respondidos praticamente em uníssono como apontado na linha 179 e, satisfeita, a professora avalia positivamente a resposta dos alunos: °racismo°. muito bem.

A partir desses excertos, aponteí como a pequena história contada por Maya, no excerto 5, exemplifica a natureza entextualizável dos textos e demonstram como os artefatos culturais (como o caso da tirinha de Armandinho, mobilizado na aula) cumprem uma função pedagógica, afinal:

Muito mais do que seduzir o/a consumidor/a, ou induzi-lo/a a consumir determinado produto, tais pedagogia e currículo culturais, entre outras coisas, produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder (SABAT, 2001, p.9).

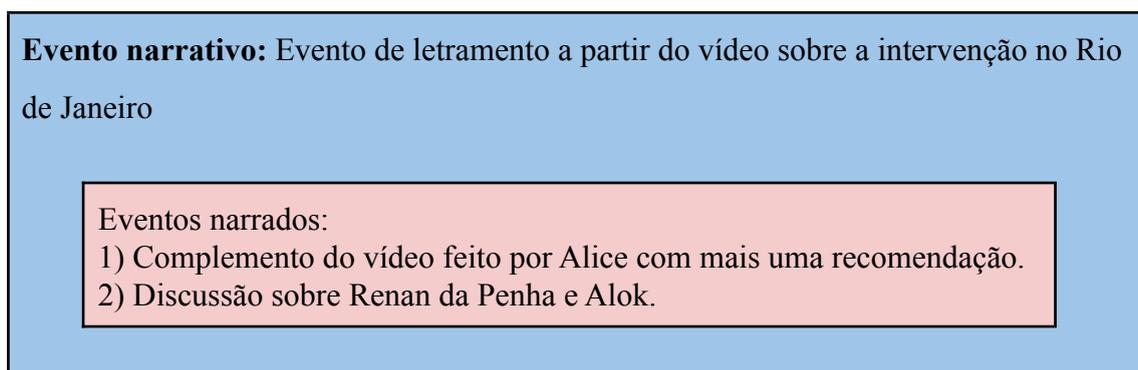
Além disso, busquei demonstrar, entre outros tópicos, um pouco dos acontecimentos durante as aulas, como a falta de conhecimento de Felipe sobre as violências experienciadas por pessoas negras, bem como a prática da docente, a qual procurava ouvir os alunos e validar as narrativas apresentadas por eles. Na próxima seção,

darei sequência às análises, apresentando a quarta aula e as narrativas decorrentes do texto motivador em questão.

## 5.2 AULA 4: RECOMENDAÇÕES NO VÍDEO DE SPARTAKUS SANTIAGO

A quarta aula teve duração de 50 minutos e, diferentemente das demais, as quais aconteceram com os alunos sentados em roda na sala de aula, foi realizada na sala de vídeo. Os estudantes e a professora se locomoveram para o segundo andar e se sentaram nas cadeiras, distribuídas em fileiras, da forma que quiseram. Então, a professora ligou a televisão e iniciou a exibição do vídeo do canal Spartakus Santiago, intitulado “INTERVENÇÃO NO RIO: Como sobreviver a uma abordagem indevida (feat. AD Junior e Edu Carvalho)”.

Quadro 4 - Quadro resumo da aula 4



Fonte: A autora (2021).

O vídeo foi disponibilizado na plataforma YouTube, um ano antes da publicação da tirinha de Armandinho, trazida na seção anterior, e apresenta três jovens negros que se propõem a dar dicas de como outros jovens negros devem reagir a uma abordagem policial — e uma das dicas é a mesma abordada pela situação entextualizada na tirinha: a de andar com a nota fiscal para comprovar posse de algum bem que o negro possa portar consigo.



Fonte: YouTube (2018).

Isso confirma essa é uma questão recorrente no Brasil e ratifica a imagem negativa e deturpada de como os negros são vistos. Por essa razão, infelizmente, é necessária uma pedagogia destinada a eles, que é ensinada, muitas vezes, desde muito cedo<sup>32</sup>. Tudo isso para que eles possam saber reagir a abordagens policiais indevidas e agressivas, já que há relações de poder mais profundas que parecem impedir que a mudança de comportamento aconteça por parte dos policiais.

Depois de assistirem ao vídeo, Alice fez algumas perguntas para os alunos a fim de constatar se eles haviam compreendido a mensagem, como: qual era o contexto por trás desse vídeo, o que é uma intervenção policial, se eles já tinham ouvido falar sobre essas recomendações, etc.

Além das dicas dadas pelos protagonistas do vídeo para as pessoas negras durante uma abordagem policial — como não sair sozinho à noite, avisar onde está indo ou enviar a localização para amigos e familiares, sempre levar consigo o celular com bateria carregada, gravar se estiver local público, não utilizar instrumentos/ferramentas grandes que possam ser confundidas com uma arma, não fazer movimentos bruscos ou afrontas, não acelerar o carro em uma blitz, pedir permissão para pegar algo na bolsa, etc. — Alice também relata para os estudantes uma outra recomendação que é compartilhada entre pessoas negras na universidade:

---

<sup>32</sup> No filme exibido para os alunos nas aulas 5, 6 e 7 há uma cena, logo no início do filme, em que o pai da protagonista ensina para ela e para os irmãos (todas crianças) como se portarem em uma abordagem policial. Entre as instruções dadas pelo pai, elenco a recomendação de que eles deixem as mãos livres e sempre a vista para que nenhum objeto que eles estejam segurando possa ser confundido com uma arma, assim como evidenciado por Maya no excerto 1.

### Excerto 8: Tem muito branco que é vagabundo

181 Alice deixa eu incluir uma recomendação porque eu ouço muito dos  
 182 meninos negros lá na universidade, andar com carteirinha de  
 183 estudan:te, dentro de mochila pra mostrar que você é  
 184 estudan:te ou carregar com:- (1,0) ou andar com carteira de  
 185 trabalho pra mostrar que é trabalhador por que isso, hein,  
 186 gente?  
 187 Vitor >porque eles podem pensar que é vagabundo<  
 188 Alice °pra não achar que você é vagabundo°que você é bandi:do  
 189 Dandara mas tem muito branco que é vagabundo  
 190 Alice co- exa::to >muito obrigada<. como se to:do mundo que fosse:  
 191 é::(0,4)=  
 192 Vitor >ainda bem que eu sou amarelo<  
 193 Alice negro fosse: (0,3) vagabundo ou to:do mundo que fosse branco  
 194 não fosse, né? tem bran:co desempregado, tem preto  
 195 desempregado como se- sendo gente do bem.

É possível perceber que após a fala de Alice, a qual se encerra com uma pergunta para verificar se os alunos estão acompanhando a discussão, Vitor responde se alinhando ao que foi apresentado no vídeo e às demais reflexões feitas até então. Então, Alice mobiliza um discurso reportado validando a fala do aluno. Porém, Danda, que é uma aluna negra engajada com as questões raciais e de gênero, propõe um novo alinhamento ao afirmar que “tem muito branco que é vagabundo<sup>33</sup>”, resposta a qual também é legitimada e ratificada pela professora.

Além dos dados explícitos na transcrição, é interessante perceber que a mudança de alinhamento feita pela aluna reafirma, conforme apontado no capítulo três, que ainda é mais fácil focalizar a discussão no negro que no branco. Sendo assim, a atitude de Dandara, que compreende a branquitude como uma categoria, é extremamente importante para trazê-los para o centro do problema.

Contudo, em oposição a ela, há Vitor que ao dizer “ >ainda bem que eu sou amarelo<, na linha 192, demonstra, entre outras coisas, um desconhecimento sobre o que seria o que entendemos como raça amarela (asiáticos), provavelmente tentando se referir à cor parda. Infiro isto, porque o diálogo entre Vitor, Dandara e mais uma aluna continua com uma conversa paralela, sobre a cor do menino (ora apontando-o como branco ora, como pardo).

---

<sup>33</sup> Destaco que a expressão vagabundo está sendo utilizada em oposição a ser trabalhador, ou seja, como um sinônimo de pessoa vadia.

Minutos depois, a professora questiona os alunos para quem aquele vídeo seria destinado e coloca um trecho do vídeo novamente. Após assistirem a parte em que um dos interlocutores afirma que aquela mensagem tem endereço certo, Alice faz a pergunta novamente e os alunos respondem que seria para favelados. Ela valida a resposta e indaga o motivo de policiais agirem com violência e de serem necessárias intervenções apenas na favela.

Débs, aluna branca, toma o turno e afirma que há uma visão de que pobres são bandidos e traficantes e Alice a instiga novamente procurando compreender se é apenas na favela que há bandidos. Então, vários alunos participam dizendo que há bandidos na Barra da Tijuca, na polícia, na política e, como eles estão muito engajados na discussão, há muita conversa paralela, o que dificulta o entendimento de como eles iniciam uma discussão sobre papéis usados para enrolar maconha, etc.

Essa temática faz Alice se lembrar sobre uma questão que estava muito recente na época, que foi a prisão de Renan da Penha<sup>34</sup> sob a alegação de que suas festas incitavam o uso de drogas, conforme excerto abaixo:

#### Excerto 9: Ele é branco, rico e privilegiado

196 Alice Renan da Penha foi então pre:so com a acusação de que- é as  
 197 festas que ele promovia é:: geravam muito uso de dro:gas.  
 198 (3,0) beleza? quais são as festas que o Renan promovi::a?  
 199 Turma [ BAILE FUNK ]  
 200 Turma [BAILE DA GAIOLA]  
 201 Alice bai::le da gaio::la:=  
 202 (5,0) ((trecho inaudível))  
 203 Alice onde fica o baile da gaiola, gente?  
 204 Vitor >na favela<  
 205 Dandara lá no::: Rio de Janeiro  
 206 Alice alguém consegue citar uma outra fes:ta (1,0) que a galera  
 207 vai pra usar droga  
 208 Turma rave, show do Alok  
 209 Alice sho:w do Alok por que que o Alok não foi preso?  
 210 Vitor porQUE ele é BRANco  
 211 Débs porque ele é branco, privilegiado e rico.  
 212 (4,0) ((trecho inaudível))  
 213 Dandara a::i para gente, ele é <muito gente bo:a>. eu vejo ele  
 214 °ajudando as pessoas, ele é muito fofinho°.  
 215 Vitor °para que ele é um ga::to° hhh  
 216 Mari hhh ele↑ hh é↑ mui↑to hh boni↑to, ele↑ hh é mui↑to hh  
 217 gosto↑so hhh ( )  
 218 Vitor hhhhhh

<sup>34</sup> Rennan Santos da Silva, mais conhecido como DJ Rennan da Penha, é um DJ e produtor brasileiro.

219 Dandara eu vejo- eu vejo ele ajudando pessoas menos favorecidas  
 220 Alice °°tudo bem:::°°  
 221 Clara a::i [meu Deus ]  
 222 Vitor [ele viaja] pra África, gente pra salva- mas ele ajuda  
 223 as pesso::as (1,0) ele faz clipe na África  
 224 Débs TÁ porque ele caiu de avião.  
 225 Turma °aí ele não pode ser preso°  
 226 Dandara É:: nada a ver  
 227 (3,0) ((trecho inaudível))  
 228 Débs porque ele é casado

A partir do excerto é possível perceber que faz parte da metodologia de Alice uma construção coletiva do conhecimento e a valorização da participação dos alunos. Isso é feito através de constantes questionamentos como o exemplo da pergunta que é chave neste excerto “por que que o Alok não foi preso?”. Além disso, diferentemente do excerto anterior, há um movimento da professora para deslocar a pauta para Alok (homem branco) e tirá-la de Renan da Penha (homem negro).

Vitor, de modo distinto a forma como se posicionou anteriormente, rapidamente responde à pergunta afirmando que há um tratamento diferente com Alok pelo fato dele ser branco. Débs se alinha a ele e ainda adiciona outra categoria indissociável que é a classe social a qual ele pertence. Contudo, embora essa discussão seja feita, os alunos têm dificuldades de fazer apontamentos negativos sobre o DJ, permanecendo a visão do branco bondoso e missionário. Ademais, também começam a serem trazidas algumas características e acontecimentos da vida dele que não estão alinhadas às reflexões de Vitor e Débs. Isso faz com que ela se indigne e comece a apontar coisas absurdas e bem diferentes do que haviam sido ditas por ela anteriormente, como as falas das linhas 46 e 50.

Esse engajamento dos estudantes para proteger a imagem de Alok, mesmo no caso de Dandara e de Vitor que são não brancos, comprova como o racismo é realmente estrutural e estruturante e como ele caminha ao lado da branquidade. Além disso, demonstra como o sistema da branquitude age mesmo nas práticas sociais mais “nano”, a fim de defender o pacto narcísico (BENTO, 2002), o qual é muito silencioso, existente entre os brancos.

Na próxima seção serão trazidos dois excertos da aula 7, a qual é posterior à exibição do filme “O ódio que você semeia”.

### 5.3 AULA 7: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O FILME

A sétima aula do projeto de letramento tem duração de 50 minutos e se organiza em duas partes: a primeira parte, cerca de 30 minutos, é utilizada para finalizar a exibição do filme “O ódio que você semeia” e a segunda parte, aproximadamente 20 minutos, é utilizada para iniciar as discussões sobre este texto motivador.

A obra é uma adaptação homônima do livro de Angie Thomas e a protagonista é Starr Carter, uma adolescente negra de 16 anos que presencia o assassinato de seu amigo por um policial branco. A escolha por esse artefato cultural se deu por ele entextualizar algumas situações de branquitude e de racismo que seriam discutidas com os alunos e que já haviam aparecido em outros textos levados para a sala de aula anteriormente. Além disso, por grande parte da história se desenrolar em torno de adolescentes na escola, o filme apresenta uma linguagem acessível embora trate de assuntos tão delicados.

#### Quadro 5 - Quadro resumo da aula 7

**Evento narrativo:** Evento de letramento a partir do filme “O ódio que você semeia”

Eventos narrados:

- 1) Marcação feita por Dandara das categorias “de quebrada” e “comportada”
- 2) Construção de um entendimento de que há tratamentos distintos para brancos e negros

Fonte: A autora (2021).

O excerto que será apresentado abaixo acontece nos minutos iniciais da aula após uma breve contextualização, feita pelos próprios alunos, dos principais acontecimentos do filme até então. Dandara, por exemplo, inicial lembrando a situação principal do filme, que é o assassinato do amigo da protagonista por um policial e Vitor completa a fala dela.

É importante lembrar que as aulas de Alice são sempre geminadas e acontecem depois do intervalo, horário que geralmente os alunos estão bem agitados. É por essa razão que o diálogo inicia-se justamente com a docente pedindo que os alunos prestem atenção ao que ela tem para dizer e faz uma pergunta para trazê-los de volta à discussão.

### Excerto 10: No bairro ela era da quebrada e na escola ela era comportada

229 Alice     pres:ta atençã: (0,6) ela estudava em uma escola particular:  
 230             .hh e ela atuava da mesma for:ma <enquanto ela estava no  
 231             bairro e quan:do ela estava na esco:la?>  
 232 Turma     nã:.  
 233 Dandara   no BAIrro <ela era da> <queBRA::da> e na escola ela era  
 234             <comporta::da>  
 235 Alice     por que? ela explica, alguém lembra?  
 236             (2,0) ((trecho inaudível))  
 237 Dandara   porque um branco agindo como um::- se fosse do gueto é legal  
 238             e o preto agindo como se fosse:: (1,0) normal é um  
 239             favela:do. °°assim°°

Destaco na fala de Dandara a construção da imagem da personagem feita através da oposição entre ser de quebrada e ser comportada, atribuindo o primeiro a um comportamento de uma pessoa negra e o segundo ao de uma pessoa branca. Posteriormente, ela acrescenta, sem fazer uma problematização e novamente através de uma oposição, que a protagonista precisava agir desta forma porque o estereótipo de indivíduos do gueto só é legal se atribuído aos brancos. Além disso, nas linhas 238 e 239 ela afirma que o normal para o preto é ser favelado, fazendo uma associação entre o gueto estadunidense e a favela brasileira, sem, contudo, estigmatizar negativamente essa adjetivação.

Terminado o filme, Alice propõe uma conversa sobre pontos do filme que eles tenham achado interessantes e Thaís inicia fazendo referência a duas das situações que são entextualizadas não só no filme, mas também no vídeo de Spartakus Santiago, apresentado na quarta aula: a pedagogia direcionada a pessoas negras, com o intuito de que elas saibam se defender, e a abordagem policial, que, muitas vezes, é feita apenas com negros e não com brancos. A interação se deu da seguinte forma:

### Excerto 11: Ele não entende o que ela passa

240 Alice     Thaís  
 241 Thaís     só porque são negros desde pequenos eles já são ensinados a se  
 242             defenderem de policial. mesmo sendo inocentes. (1,0) se fosse  
 243             branco não ia precisar °°disso°°. certeza que não ia enquadrar  
 244             o pessoal tipo- sabendo se tem passagem pela polícia (0,4)  
 245             °°se fosse branco.°°  
 246 Alice     isso aí. >então a gente-< a Thaís lembrou (de algo) lá: do  
 247             começo do fil:me (1,0) quan:do eles começam- quando o pai  
 248

249           ensina pras meni- para os filhos deles, né? para os filhos  
dele. é:: como agir numa abordagem policial, certo? (2,0)

250 Débs       é:: também teve uma parte do filme que- quando a: aquela  
251           menina foi apresentar pro pai dela o namorado aí na hora que  
252           menino negro.ele vê- na hora que: (1,0)((estala os lábios)) o  
256           pai dela vê o namorado aí vê que ele é branco, aí ela fala- aí  
254           ele fala, mas branco? (2,0) e fica indignado porque ele acha  
255           que ela- que ela namorava um meni- um menino ne:gro (e ela  
256           chega lá com um menino branco.)

257 Lorena     mas eu acho que isso ele só fez meio que uma <brincadeira> pra  
258           ele ironizar, porque se fosse um menino negro no lugar dele,  
259           ele ia sofrer preconceito.(0,6) como ele é branco (tudo) é  
260           considerado normal. por isso que o pai dele meio que fez isso  
261           pra mostrar que- (dela, né)entendeu? do mesmo jeito que o::  
262           negro sofre preconceito na família do branco o bran:co: não >é  
263           melhor do que ninguém<.

264 Alice      °isso aí. gostei,° gostei da sua análise Débora.(1,0) Mais  
265           quem tem alguma coisa a dizer?

266 Dandara    é:: >igual a Lorena falou aí do namorado da< meni::na- eu acho  
267           que também o pai dela teve uma certa indignação: porque:: é::  
268           logo ela, como ele já ensinou ela como reagir às coisas ele-  
269           .hh esperava que ela encontrasse alguém que- .hh entenda o que  
270           ela passa e >essas coisas< por isso que eu acho (>que ele não  
271           tenha gostado do menino<)BRANco? porque:- porque ele não  
272           entende o que ela passa.

Saliento que, como o projeto já estava decorrendo há algumas aulas e como os estudantes já estavam familiarizados com a temática, Thaís, aluna branca que até então não tinha se pronunciado muito, se sente à vontade não só para participar e contribuir com a discussão, mas também para afirmar — ao utilizar a palavra “certeza”, na linha 4 — que um branco não seria enquadrado pela polícia assim como um negro.

Dando sequência ao excerto e agora à narrativa de Alice, ela conta que uma das primeiras cenas do filme, que acontece antes do assassinato de Khalil, é o pai de Starr ensinando ela e seus irmãos como se portarem na presença de policiais e também alguns dos mandamentos dos Panteras Negras. A partir dessa fala, Débs toma o turno de fala e relembra uma cena do filme em que a protagonista negra, Starr, apresenta o namorado branco para o pai.

Considero significativo salientar que há um entendimento por parte de Débs de que o pai tenha se indignado com aquela situação por não querer que a filha namorasse um rapaz branco. Diferentemente dela, na fala posterior, Lorena considera que tenha sido apenas uma brincadeira. Além do fato de haver uma breve conversa entre pai e filha no filme sobre a cor do namorado de Starr, alio a essas visões distintas, um comentário feito por Alice, durante conversa fora do ambiente escolar, que pode explicar esse entendimento de Débs que, inclusive, é reforçado por Dandara na última fala do excerto.

A docente relatou que Débs e Dandara são muito amigas e que já houve momentos em que presenciou Dandara falando para a colega que detesta a chamada “palmitagem”, que significa pessoas negras que só se relacionam afetivamente ou sexualmente com pessoas brancas. Por essa razão, possivelmente Débs se coloca favorável a esse entendimento e associa a reação do pai a uma indignação.

Essa relação próxima entre as alunas e o seu compartilhamento de compreensão sobre a temática pode ser percebida pela necessidade que Dandara tem em se alinhar ao posicionamento da amiga que não é validado por Alice, diferentemente da fala de Lorena. Instantes depois, a aula se encerra e os debates sobre o filme continuam nas próximas aulas, apresentadas abaixo.

#### 5.4 AULAS 8 E 9: CONTINUAÇÃO DOS DIÁLOGOS SOBRE O FILME

Como as discussões da aula anterior foram feitas em apenas metade da aula, já que a outra metade foi utilizada para terminar de exibir o filme, foi necessário continuar as discussões sobre esse artefato na aula seguinte. Sendo assim, esta aula teve uma organização diferente das demais pois não iniciou com a leitura de nenhum texto motivador, embora as reflexões tenham girado em torno do artefato exibido nas aulas anteriores.

##### Quadro 6 - Quadro resumo das aulas 8 e 9

**Evento narrativo:** Continuação do evento de letramento a partir do filme “O ódio que você semeia”

Eventos narrados:

- 1) Diálogos sobre as manifestações contra o assassinato ocorrido no filme.
- 2) Diferenças de comportamento da protagonista.

Fonte: A autora (2021).

Alice inicia a aula retomando a temática da aula anterior e instigando os alunos a narrativizarem mais acontecimentos do filme que tenham despertado a atenção deles.

Então, Maya inicia dizendo que achou interessante o fato das manifestações contra o assassinato do amigo da protagonista serem evidenciados. Dito isso, a docente prossegue:

#### Excerto 12: Eles só aproveitaram

274 Alice te:ve manifestação, teve- mais de uma manifestação ou foi uma só?  
 275 Turma mais  
 276 Alice mais de u:ma. qual foi a diferente- a diferença entre elas, hein?  
 277 [onde aconteceu]  
 278 Débs [porque a- o::] a do povo negro mesmo porque eles faziam  
 279 parte do que tinha acontecido mas na manifestação dos meninos  
 280 brancos ( )=  
 281 Bia eles só aproveitaram-  
 282 Débs =>pra matar aula<  
 283 Alice em que cenário isso acontece, hein? >por que que será que o pessoal  
 284 da escola branca< decidiu fazer uma:(2,0)uma manifestação?  
 285  
 286 Débs não sei pra beneficiar eles. porque tipo assim quase sempre é assim  
 287 gente só::: (2,0) presta atenção numa cau:sa quando tá beneficiando  
 288 a gente. (1,0) eu- eles pensaram assim ah não tô nem aí >na cabeça  
 289 deles podia tá tipo assim: tô nem aí pra esse povo negro< mas dá  
 290 vou aproveitar pra matar aula.  
 291 (.)  
 292 Caio °°é°°  
 293 Danda não entendi também porque eles protesta:ram sendo que depois  
 294 ra °ficaram dando apoio pro policial°  
 295 Caio ficou (dando)o que?  
 296 Danda porque eles potres- (1,0)protestaram sendo que:: °>depois (deram  
 297 ra apoio ao policial)< falando que ele tava certo.°  
 298 Alice por que será? hipóteses (2,0)  
 299 Débs porque isso não acontece com eles então eles: (1,0) <não dão  
 300 importân:cia>

A partir do excerto acima destaco que Débs, mais uma vez, se engaja nas discussões sobre o filme e aponta a diferença entre as manifestações que aconteceram no filme. Ela aponta que uma delas foi organizada por pessoas negras e a outra por pessoas brancas e que, na primeira, havia uma motivação real para aquela movimentação já que havia sido mobilizada por indivíduos que se identificavam verdadeiramente com o que havia acontecido. Em contrapartida, a menina aponta que a manifestação feita pelos estudantes brancos foi movida apenas pelo desejo de faltar à aula. Em outros termos, essa formulação desempenhada no discurso da aluna sinaliza a compreensão produzida acerca do filme, aqui tido como um dispositivo de letramento.

Ressalto que a metodologia utilizada pela professora permanece a mesma das demais aulas e privilegia uma construção de conhecimento coletiva: através de perguntas,

ela empreende um debate a partir de tópicos importantes preestabelecidos por ela e por mim durante a criação do projeto de letramento em questão. Contudo, depois de propor esses questionamentos, Alice procura sempre trazer a explicação ou o seu posicionamento sobre a pauta em debate. No exemplo específico do excerto acima, logo após a problematização de Dandara, ela diz que as pessoas se solidarizam mas que não necessariamente é uma coisa muito profunda tendo em vista que também há outros atravessamentos, influências e crenças que podem influenciar nessa mudança de comportamento das pessoas.

Ao falar sobre isso, a docente aproveita para selecionar um novo tópico também relevante no enredo do filme e que tem relação com essa discussão: as atuações distintas da protagonista de acordo com o local em que ela estava.

### Excerto 13: Ela não queria ser a menina do gueto

301 Alice ela não falava as gírias mas essas gírias esta:vam na escola?  
302  
303 Turma sim:  
304 Alice por quem? quem tava falando isso.  
305 Débs °os brancos°  
306 Alice os brancos. e a- e aí- (0,6) por que que ela não podia e eles  
307 podiam? qual que é a- essa relação?  
308 Maya [(que eles não iam gostar)]  
309 Débs [(que é outra escola e ela] não queria ser a menina do gueto  
310 Alice Maya completa o que ela- o que você ia falar  
311 Maya ela não queria mostrar tipo:: ela não queria dar moti:vo para  
312 as pessoas falarem que ela era favelada  
313 Alice ótimo. então ela não queria dar motivo pra- pra mostrar que  
314 ela era favela:da, e os meninos iam parecer popula:res, e aí  
315 >a gente já conversou sobre isso aqui quando a gente falou  
316 sobre literatura marginal<, não já? alguém lembra co:mo foi:  
317 >que a gente falou sobre isso<?  
318 Lorena como assim?  
319 (3,0)  
320 Alice as gí:rias lá: do gueto. >que as gírias eram do gueto,< todo  
321 mundo concorda? todo mundo lem:bra disso? as gírias ditas por  
322 <ela> (1,0) eram uma coisa <negati:va> mas dita pelos meninos  
323 brancos eram vistas como uma coisa positiva, eles eram  
324 (vistos) como descolados.  
325 Maya era que nem o negócio da música do bluesman que eles- como  
326 °era blues tudo que é blues quando era negro era do diabo e  
327 quando era branco era super popular.°  
328 Alice perfeito

Mais uma vez os indexicais “do gueto” e “favelado”, embora possam fazer menção a diferentes lugares (Estados Unidos e Brasil, respectivamente), conforme já apontei, são

utilizados na aula com a mesma intenção: a de se referirem negativamente à forma de uma pessoa que mora no subúrbio se comportar.

Outro ponto de destaque neste excerto aponta para o fato de que, assim como relatado no capítulo metodológico e na entrevista feita com Alice, o projeto desenvolvido com a turma dialogava com assuntos e com letramentos de interesse deles o que não eram uma novidade naquela turma, já que a docente sempre se preocupava em ouvir os alunos e levar temáticas socialmente relevantes.

Isso pode ser comprovado a partir da resposta de Maya, nas linhas 325 a 327, para a pergunta feita pela docente. A aluna diz “era que nem o negócio da música do bluesman que eles- como °era blues tudo que é blues quando era negro era do diabo e quando era branco era super popular.°” citando um trecho da canção interpretada por Baco Exu do Blues a qual trago abaixo:

BLUESMAN - Baco Exu do Blues  
 Oh, yeah (Whoop)  
 Everything, everything, everything's gonna be alright this morning  
 Oh, yeah  
 Everything's gonna be alright this morning (Whoop)  
 Eu sou o primeiro ritmo a formar pretos ricos  
 O primeiro ritmo que tornou pretos livres  
 Anel no dedo em cada um dos cinco  
 Vento na minha cara eu me sinto vivo  
 A partir de agora considero tudo blues  
 O samba é blues, o rock é blues, o jazz é blues  
 O funk é blues, o soul é blues  
 Eu sou Exu do Blues  
 Tudo que quando era preto era do demônio  
 E depois virou branco e foi aceito eu vou chamar de blues  
 É isso, entenda  
 Jesus é blues  
 Falei mermo<sup>35</sup> (MONCORVO, 2018)

A letra composta por Diogo Álvaro Ferreira Moncorvo se relaciona com uma questão que sempre era trazida nos debates durante o projeto, que era o fato de uma mesma característica ser considerada positiva, se desempenhada ou atribuída a um branco, e negativa, se desempenhada ou atribuída a um negro. Esse pensamento está relacionado à tentativa de embranquecimento tanto de indivíduos, quanto de símbolos e culturas e marca a história da humanidade. Por fim, isso atravessa a trajetória de pessoas que há muito

---

<sup>35</sup> Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/baco-exu-do-blues/bluesman/>>. Acesso em: 30/08/2019.

pouco tempo têm conseguido deslocar “o sujeito negro de um processo de categorização negativa, apontando para construções de novas narrativas desse grupo de pessoas” (OLIVEIRA, 2019, p.19).

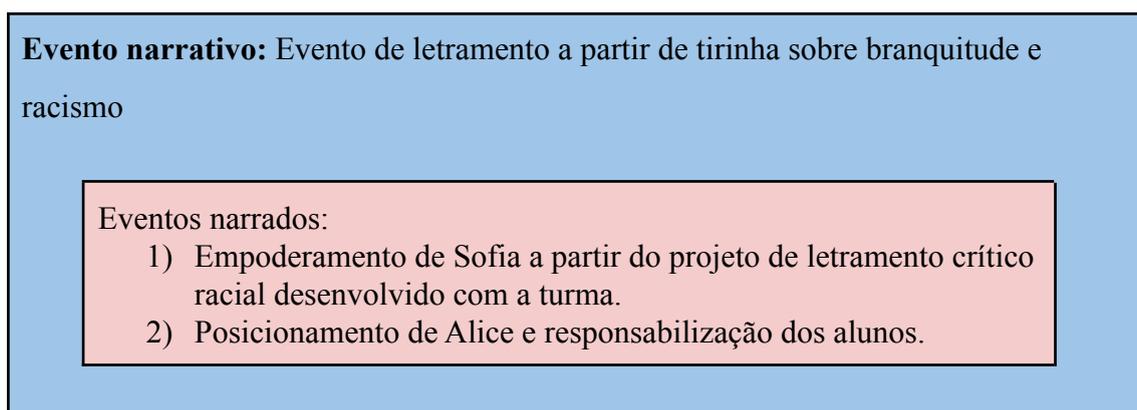
Na próxima seção serão analisados dois excertos das últimas aulas.

### 5.5 AULAS 10 E 11: PRODUÇÕES E NARRATIVIZAÇÕES RESULTANTES DO PROJETO DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

As últimas aulas do projeto aconteceram em uma sexta-feira, dia em que as aulas eram geminadas e tinham como objetivo a apresentação dos trabalhos finais do projeto, produzidos pelos estudantes. Alice propôs, com antecedência, duas alternativas de trabalho final: a) produzir uma narrativa apresentando uma pessoa negra que os inspirasse ou sobre uma situação de racismo vivenciada por eles ou b) fazer uma recontextualização de algum texto ou temática trabalhada durante o projeto.

Sendo assim, estas aulas não tiveram a presença de apenas um texto motivador, mas de vários, afinal as apresentações eram propulsoras de discussões e também de outras narrativas, geralmente alinhadas à do “aluno-apresentador”, principalmente quando a escolha feita pelo estudante era a opção a.

#### Quadro 7 - Quadro resumo das aulas 10 e 11



Fonte: A autora (2021).

Sofia era uma das alunas que não participava muito durante as aulas, mas que se sentiu motivada por uma narrativa anterior à dela e, então, relatou uma cena que aconteceu em sua infância quando estava com a sua tia. A menina contou que as duas estavam na

porta de casa quando foram cercadas por vários homens que começaram a assediá-las com cantadas. Não bastasse isso, um dos homens tocou o cabelo de sua tia, que é negra, e disse que seria melhor se ela fosse branca.

Após esse relato, a professora demonstrou apoio à garota em relação ao que foi vivenciado por ela e questionou sobre qual teria sido a reação delas na época durante o acontecimento. Nesse momento, a aluna diz que na hora elas não conseguiram tomar nenhuma atitude tendo em vista que ela ainda era ainda mais nova e que sua tia não teria conseguido fazer nada por conta de como aquilo foi inesperado e doloroso para ela.

Depois disso, várias outras meninas da sala também começaram a falar quase simultaneamente narrando outras situações de machismo e de assédio enfrentadas por elas todos os dias. Isso despertou uma grande preocupação em nós já que, enquanto mulheres, sabemos exatamente ao que estamos expostas e, portanto, enquanto professoras, tínhamos o dever de instruir aquelas meninas e meninos (da forma mais responsável possível) sobre o que eles podem fazer em algumas cenas de violência contra a mulher, afinal:

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda, e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor” (FREIRE, 1996).

Dessa forma, todo o trabalho que veio sendo feito com a turma ao longo de um projeto que durou aproximadamente um mês (o que inclui o momento relatado, mas não somente) são formas de cumprir nosso trabalho de forma a fazer com que essas aulas sejam significativas para esses alunos, dialogando com as suas vidas fora da escola e cumprindo um papel de responsabilização pela vida do outro, pelos que são silenciados e na busca de uma diminuição do sofrimento humano.

Sofia, portanto, após a conversa em que nós os encorajamos — de forma cuidadosa, a não se calarem, a se indignarem, a chamarem a polícia, entre outras ações em caso de violência tanto racial quanto de gênero — disse:

Excerto 14: A gente pode sim agir

329 Sofia se:: fosse nos- nos dias de hoje depois de: >tipo< assim o- é:  
330 o ano inteiro a gente ter falado sobre assuntos em sala .hh

331 então i:sso eu vejo >tipo assim< como um:- um: encorajamento.  
 332 (0,5) porque >tipo assim, não é um assunto muito falado<  
 333 principalmente em esco|la, porque já aconteceu casos parecidos  
 334 na escola que não teve- (1,0) >tipo assim< na:da aconteceu.  
 335 (1,0) e::: (3,0) ((estala os lábios)) >tipo assim< é::: (1,0)  
 336 as aulas que você dá: e >tipo assim< falando sobre isso, a:bre  
 337 os nossos olhos que a gente >tipo assim< a gente po:de .hh  
 338 (1,0) sim >tipo< agir (>nesse tipo de situação<) e se fosse  
 339 (0,7)>tipo assim sei lá acontecesse mais recente do que  
 340 aconteceu comigo< com certeza (1,0) não só por causa das suas  
 341 aulas, mas também eu ia ter tipo (1,0) se:- (não sei) >mas  
 342 tipo assim< coragem de agir >nesse tipo de situação<.  
 343

A fala de Sofia reafirma o que foi dito por Alice na entrevista apresentada logo no início deste capítulo ao dizer, na linha 330, que essas temáticas foram trabalhadas ao longo do ano inteiro. Além disso, o que a menina diz também confirma que, infelizmente, esses assuntos não são debatidos na escola geralmente e que o debate sobre eles é sim capaz de mudar não só a percepção dos alunos como também as ações, conforme apontado pela menina nas linhas 332 a 333.

Embora o excerto termine na linha 342, ela tenta continuar sua fala, mas é interrompida por alguns alunos dizendo que houve sim um professor que em algum dos anos anteriores sempre escutava as demandas deles e conversava sobre temas como racismo, mas que não era sistematizado como foram nas aulas realizadas este ano.

Embora inicialmente essa fala possa parecer positiva, ela também revela que os alunos ainda estão muito mais acostumados com os moldes tradicionais entendendo que para que haja uma discussão efetiva de um assunto, tenha necessariamente que acontecer um projeto mais extenso com uma avaliação. Tudo isso mostra que os processos de ensino-aprendizagem em uma perspectiva decolonial são muito recentes e implicam “desfazer e refazer em um mesmo gesto, caracterizando um desconstruir-recriar simultâneo, sempre em progresso” (FABRÍCIO, 2017, p. 16).

Após a narrativa de Sofia, mais alguns alunos falam e há uma narrativa de um caso de assédio, ocorrido em um ônibus, em que as pessoas não tiveram coragem de reagir e ajudar a mulher que estava sendo violentada, o que seria um contraponto à nossa fala incentivando-os a enfrentar e a se posicionar em situações desse tipo. Então Alice diz:

Excerto 15: A gente não aceita mais

343 Alice e assim pode parecer que não é uma coisa muito grande, mas eu  
 344 tenho certeza que esse caso influenciou todas as pessoas que  
 345 estavam ali, inclusive as que não ajudaram (1,0) >então  
 346 assim< seja pra entender que a gente <não aceita mais> que  
 347 esse >tipo de situação aconteça< e aí tanto em relação ao  
 348 racismo, .hh quanto à homofobia, ao machismo a gente não  
 349 aceita mais. (1,0) se atitudes como essa antigamente eram  
 350 aceitas e as pessoas fingiam que era normal, hoje em dia <a  
 351 gente não aceita mais> e >eu acho que a geração< nova ( )  
 352 a menina nova que foi quem:- quem ajudou que foi quem se  
 353 manifestou a geração mais nova tá muito mais consciente, tá  
 354 muito mais preocupada com isso. então vocês >como  
 355 representantes dessa geração< tem a função fundamental que  
 356 participem disso, .hh que participem dessa mudança. (2,0) é aí  
 357 cobrem esses assuntos da escola. então não pode ser só a Alice  
 358 falando sobre isso, tem que ser todo mundo falando sobre  
 359 isso porque a gente continuou falando de português, a gente  
 360 continuou tendo aula de português, mas não precisa ser só  
 361 técnica, a gente pode falar de coisas da vida também.  
 362

363 Angel são muitos poucos professores que pensam como você,  
 364 né. a maioria dos pensa: ah não tem que dar o beabá e é isso  
 365 que importa. isso é bom porque:: na maioria das vezes a gente  
 366 não tem meio .hh que um adulto conversando sobre isso com a  
 367 gente com conhecimento.

A fala da docente apresenta vários pontos importantes como a repetição da declaração “a gente não aceita mais” o que enfatiza esse posicionamento dela. Além disso, há uma tentativa de incluir e de responsabilizar os alunos não só ao dizer “a gente” e não “eu”, mas também ao caracterizá-los como representantes de uma geração “mais consciente”.

Também é importante salientar que a fala dela nas linhas 356 a 361 é uma tentativa de explicitar para os alunos que o papel da escola vai muito além da mera apresentação de conteúdos e que eles devem exigir que esses assuntos sejam abordados por todos os outros professores. Adiante, a partir da linha 362, Angel se alinha à visão da professora sobre qual é o papel da escola e reforça a importância que ela dá a esse tipo de diálogo feito por pessoas que têm conhecimento sobre o assunto.

Na seção seguinte, encaminho-me para as considerações finais deste estudo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tira 6 - Mundo ideal



Fonte: Alexandre Beck (2019).

Conforme apresentado na introdução deste trabalho, minha postura enquanto pessoa declaradamente antirracista e antirracismo, minha trajetória como estudante ao longo da graduação, o contato com o professor Alexandre Cadilhe e com Alice, além das demandas de discussão das temáticas de racismo e de branquitude — comprovadas pelo genocídio da população negra e por uma falta de estudos na área de linguística focalizando o branco — justificam meu interesse e a relevância desta pesquisa.

Ainda na introdução, defini meu objetivo principal que é o de analisar os discursos dos alunos a partir de textos multissemióticos que entextualizam questões sociais de racismo, branquitude, opressões, direitos humanos e diversidade. Porém, antes da análise, defini minha pesquisa, no segundo capítulo, como qualitativa interpretativista de cunho etnográfico e apresentei o contexto escolar e os participantes bem como as ferramentas de entextualização e indexicalidade que serão mobilizadas na análise das narrativas escolhidas. Posteriormente, apresentei teorias, conceitos e reflexões que se tornaram importantes para o embasamento da investigação e dos procedimentos analíticos desta dissertação.

A partir das reflexões feitas ao longo do terceiro capítulo demonstrei como a escola se mostrou um espaço normatizante e excludente, fundamentalmente para as pessoas negras, e os reflexos disso ainda hoje. Contudo, paralelamente a isso, apontei como o desenvolvimento da disciplina de Língua Portuguesa e das políticas de ensino passaram a reforçar a importância do trabalho com as temáticas de Direitos Humanos e de diversidade. Finalmente, também busquei refletir sobre como os estudos de

letramento vêm progredindo, desde sua vertente autônoma até a sua vertente ideológica, chegando ao conceito de letramentos de reexistência, proposto por Ana Lúcia Souza Silva, e ao de letramento crítico racial, criado por Aparecida Ferreira.

No quarto capítulo discuti sobre o processo de colonização, sobre a criação da ideia de raça, em seu sentido moderno, do racismo e sobre como isso foi uma invenção da branquitude. Além disso, abordei sobre o conceito de colonialismo e sobre sua persistência ainda na contemporaneidade, com a colonialidade. Também defini historicamente a branquitude e como ela vem se engajando nas questões raciais. Ao final, dissertei sobre a importância de pensar ações educacionais decoloniais para que busquemos novas formas de aprender e de ensinar que sejam solidárias e libertadoras.

Retornando aos objetivos e buscando estabelecer um diálogo entre eles e as discussões apresentadas no capítulo de análise dos dados, estabeleci como um dos objetivos específicos observar como os alunos se posicionaram a respeito de quatro dispositivos catalisadores de reflexões (uma tirinha, uma matéria de jornal, um vídeo do Youtube e um filme) que entextualizavam questões sobre racismo e branquitude. Além disso, conforme proposto pelo segundo objetivo específico, foi apresentado o projeto de letramento a partir do qual esses posicionamentos e as narrativas, as quais integram os dados dessa pesquisa, foram gerados. Isso foi feito de forma visual e didática no capítulo metodológico e no capítulo de análise elas foram de fato pensadas conforme previa o terceiro e último objetivo específico.

Portanto, foram analisadas a entrevista feita com a Alice da turma e oito das onze aulas do projeto de letramento, totalizando um total de 15 excertos. A entrevista em questão tinha como objetivo compreender o contexto, a relação da professora com a turma e a metodologia dela. Destaco que a conversa demonstrou que ela, anteriormente ao projeto de letramento, já trabalhava com questões e textos trazidos pelos alunos e questões sociais relevantes como raça, gênero e diversos letramentos não-hegemônicos. Ademais, buscava sempre incentivar uma convivência empática entre os estudantes e uma construção colaborativa de conhecimento.

Por um lado, isso colaborou bastante com o desenvolvimento do projeto de letramento, já que os alunos já estavam familiarizados com a temática e realmente tinham interesse naquilo que estava sendo discutido. Contudo, justamente por já terem

certo conhecimento, foi necessário rever o plano de aula algumas vezes — trazendo novos textos e fazendo uma nova proposta de trabalho final.

De forma geral, é importante apontar que nenhuma das falas — tampouco posturas corporais/faciais — demonstraram que os alunos concordassem com quaisquer atos racistas dos artefatos. Entretanto, em conversa com Alice compreendemos que houve lacunas na abordagem (por falta de experiência nossa e por uma falha na escolha dos textos) por sempre focalizarmos o negro e não o branco, o que colaborou para que, algumas vezes, o debate se centrasse nas situações envolvendo racismo e na violência sofrida por pessoas negras, mas não na desconstrução ou na responsabilização da branquitude.

Esses fatores também podem justificar o fato de, muitas vezes, evidenciarmos e valorizarmos as falas das alunas negras em detrimento das alunas brancas, o que, além do desconhecimento de uma parcela dos estudantes brancos sobre algumas das violências vividas pelos negros, pode ter colaborado para o silêncio e para a não participação de alguns alunos brancos nos debates.

Nos excertos selecionados foi possível identificar a importância do uso das narrativas para o desenvolvimento do projeto, afinal foi a partir das histórias contadas e revividas que os estudantes puderam problematizar situações que, anteriormente, poderiam ser naturalizadas. Ainda, os textos mobilizados ao longo do projeto de letramento crítico racial, potencializados pelos diálogos entre estudantes e professores, foram capazes de criar uma sensibilização para a temática, que modificaram o olhar para com o outro e encorajaram futuras atitudes contrárias aos preconceitos e violências.

Respondi, portanto, a pergunta (1), quais são as narrativas e as contranarrativas sobre branquitude e racismo produzidas por estudantes a partir de textos multimodais que entextualizam violências raciais identificáveis em sociedade e como eles se posicionam diante dessas situações?, apresentando as narrativas em questão, geralmente ligadas às próprias experiências vividas, de forma a ressignificá-las, ou à materiais multimidiáticos por eles consumidos, também reanalisados de forma crítica.

Em relação à pergunta (2), como os estudantes participantes se engajam em uma aula de Língua Portuguesa quando esta se orienta pelas temáticas da branquitude, do racismo e dos Direitos Humanos?, foi possível perceber que há um engajamento nas

discussões sobre a temática, inclusive um reconhecimento por parte dos estudantes da sua importância.

Além disso, também foi notado que uma série de outros textos e narrativas são mobilizados para fazer sentido, por parte dos estudantes, de forma a demonstrar que o tema foi pensado em relação à sociedade e ao cotidiano dos participantes. Por fim, e como apontado como ponto a ser melhorado em próximas ações, foi percebido que, no geral, houve um maior engajamento por parte de estudantes que já estavam envolvidos com as questões de Direitos Humanos, estudantes que mesmo anteriormente já mobilizaram discursos em favor da diminuição do sofrimento humano.

Cabe destacar que da mesma forma que compartilhei todo o processo desde a formulação do projeto, passando pela reformulação das aulas também busquei dar um retorno à professora da turma sobre o que observei sobre nossas escolhas e metodologias.

Por fim, considero que eu tenha apresentado fatores interacionais e discursivos que potencializam o letramento ideológico na sala de aula e apontado caminhos para a inclusão, nas aulas de português, das questões raciais. Além disso, espero que esta pesquisa possa servir como divulgação e incentivo a pesquisas dessa natureza, já que conforme apresentei ainda na introdução há um número ínfimo de pesquisas na linguística sobre essa temática. É por isso que pretendo também continuar os estudos sobre isso no doutorado. Assim, pretendo que vivamos em “um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres” (LUXEMBURGO, 2019).

## REFERÊNCIAS

- AGHA, Asif. **Recombinant selves in mass mediated spacetime**. *Language & Communication*, v. 27, n. 3, p. 320-335, 2007.
- AGHA, Asif; WORTHAM, Stanton. **Discourse across speech-events: Intertextuality and interdiscursivity in social life**. *Journal of Linguistic Anthropology*, v. 15, n. 1, p. 1-5, 2005.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural: feminismos plurais**. 1ª edição. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- AZEVEDO, Barbara D. **Ressignificando a sala de aula de língua portuguesa: narrativas em interação no estágio supervisionado**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020
- BAMBERG, M. & GEORGAKOPOULOU, A. **Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis**. *In: Text & Talk*, v.28, n.3, 2008.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BASTOS, Liliana Cabral; DE ANDRADE BIAR, Liana. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação e estudos em linguística teórica e aplicada**, v. 31, n. 4, 2015.
- BAUMAN, R. & BRIGGS, C. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *In: BAUMAN, R. & BRIGGS, C. Annual Review of Anthropology*. Nova York: Annual Reviews, 1990. Vol. 19, p. 59-88.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2002.
- BLOMMAERT, J. **Discourse**. 1ª edição. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. 10ª edição. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BECK, A. Privilégio. **Tirinhas de Armandinho** 2013. Disponível em:<<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/150684859654/tirinha-original>> Acesso em: ago 2020.

BECK, A. Privilégio. **Tirinhas de Armandinho** 2010. Disponível em:<<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/150684859654/tirinha-original>> Acesso em: ago 2020.

BECK, A. Privilégio. **Tirinhas de Armandinho** 2016. Disponível em:<<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/150684859654/tirinha-original>> Acesso em: ago 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 05 de julho de 2020

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2018

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1971.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CADILHE, Alexandre José. Direitos Humanos, Educação e Multiletramentos: o uso do Instagram na formação do/a professor/a de Língua. **Revista de Letras**, v. 10, p. 315-343, 2018.

CADILHE, Alexandre José. Não Deveria ter tanta Preocupação se o Projeto é Inócuo. **Revista Linguagem em Foco**, v. 11, n. 2, p. 180-196, 2019.

CADILHE, Alexandre José; LEROY, Henrique Rodrigues. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópico**, v. 18, n. 2, p. 250-270, 2020.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrílica e crítica**: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

CARDOSO, Lourenço. O branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude. **Instrumento**: revista de estudo e pesquisa em educação, v. 13, n. 1, 2011.

- CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, pág. 101-122, 2005.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research, p.1-36. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**, Thousand Oaks: Sage, 2000.
- DEPPERMAN, A. **Positioning**. In DE FINA, A. & GERGAKOPOULOU, A. (org.) The handbook of narrative analysis. Oxford: John Wiley & Sons, 2015.
- DURANTI, A. **Linguistic anthropology**. Cambridge University Press. Cambridge: 1997.
- ERICKSON, F. What makes a school ethnography ethnographic? **Antropology and education quarterly**, vol.15/1, p. 55-66, 1984.
- ERICKSON, F. Qualitative methods. In: Robert L. Linn & Frederick Erickson. Orgs. **Quantitative methods; qualitative methods**. Vol.2. New York: Macmillan. 1990.
- FABRÍCIO, Branca. Processos de ensino-aprendizagem, educação linguística e descolonialidade. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **Linguagens e descolonialidades: práticas languageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo**. Campinas: Pontes, 2017.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. **Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 45-65, 2006.
- FERREIRA, Aparecida. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**• v, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento racial crítico 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 Editora, p. 127-160, 2015.
- FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. **Fazendo rap na escola: música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.
- FORTES, E. Apresentação. In: Silva, A.M. & Tavares, C. (org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 7-14.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 43, 1996.

- GARCEZ, P; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 4, 2015.
- GEE, J.P. **An introduction to discourse analysis: theory and method**. 2nd ed. New York:Routledge, 2005.
- GIROUX, H. A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.
- GOFFMAN, Erving. **Forms of talk**. University of Pennsylvania Press, 1981.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça**. Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, 2012.
- GUIMARÃES, Thayse Figueira; LOPES, Luiz Paulo da Moita. Trajetória de um texto viral em diferentes eventos comunicativos: entextualização, indexicalidade, performances identitárias e etnografia. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 61, n. 1, p. 11-33, 2017.
- HALL, Stuart. **Estudos culturais e o centro: algumas problemáticas e problemas**. Routledge, 2003.
- HEATH, Shirley Brice. **What no bedtime story means: Narrative skills at home and school**. Language in Society, p. 49-76, 1982.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2ª edição. São Paulo: WMFmartinsfontes, 2017.
- HYMES, D. **A perspective for linguistic Antropology**. Journal of Sociolinguistics, v.14, n.5, 2010.
- JESUS, Camila Moreira de. A persistência do privilégio da brancura: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. *In: Müller, Tânia; Cardoso, Lourenço. Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.
- KATO, M.A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 1ª edição. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil**. Belo Horizonte, 2014.
- LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. *In: Müller, Tânia; Cardoso, Lourenço. Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017

LADSON-BILLINGS, Gloria J. Chapter 7: Preparing teachers for diverse student populations: A critical race theory perspective. **Review of research in education**, v. 24, n. 1, p. 211-247, 1999.

LYNCH, Christian Edward Cyril. **Teoria pós-colonial e pensamento brasileiro na obra de Guerreiro Ramos**: o pensamento sociológico (1953-1955). Post-colonial theory and brazilian thought in the works of Guerreiro Ramos: the sociological thinking (1953-1955). Cad. CRH, Salvador, v. 28, n. 73. Apr., 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **On the coloniality of being**: contributions to the development of a concept". Cultural Studies, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007

MATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**, p. 58-85, 1987.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1Edições, 2018

MELO, G. C. V. O lugar da raça na sala de inglês. **Revista da associação Brasileira de pesquisadores(as) negros(as) - ABPN**, v. 7, p. 65-81, 2015. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/72>. Acesso em: 1 de agos. 2020.

MIGNOLO, W. D. **Local histories/ global designs**: Coloniality, subaltern knowledges and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 71-103, 2005.

MIGNOLO, Walter. **El desprendimiento**: pensamiento crítico y giro descolonial. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento, p. 9-20, 2006.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MODL, F.C.; BIAVATI, N.D. Cultura escolar e desnaturalização do olhar: a vinheta narrativa e(m) suas contribuições para um contraponto intercultural. In **Fólio** : Revista de Letras, Vitória da Conquista, v.8, n.2, jul./dez. 2016.

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada**: a linguagem como condição e solução. In D.E.L.T.A, vol. 10/2, p. 329-338, 1994

- MOITA LOPES, L.P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.
- MOITA LOPES, L.P.; FABRÍCIO, B.F. **Desestabilizações Queer na sala de aula:** táticas de guerrilha" e a compreensão da natureza performativa dos gêneros e das sexualidades. *Exclusão social e microresistências*, p. 283-301, 2013.
- MOITA LOPES, L.P.; FABRÍCIO, B.F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BAYNHAM, Mike. Introduction. In. Luiz Paulo da Moita Lopes; Mike Baynham (Org.). *Meaning making in the periphery*. **AILA Review**, vol. 30, 2017, p. v-xxii.
- MOREIRA, Camila. **Branquitude é branquidade?** Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 6, n. 13, p. 73-87, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia:** Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, 2004.
- NETO, João Colares; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 207-223, 2019.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.
- OLIVEIRA, Juliane Ferraz. Bluesman – Baco Exu Do Blues pela criação de novas narrativas possíveis para o sujeito negro. **Cadernos Cespuc**, n. 35, p. 4-24, 2019.
- PAIXÃO, Marcelo JP; CARVANO, Luiz M. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil**, 2007-2008. Editora Garamond, 2008.
- PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- PESSOA, R. R.; SILVESTRE, VPV; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo, SP: Parábola, 2018.
- PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. Challenges of a decolonial undertaking in teacher education. **Calidoscópico**, v. 17, n. 2, p. 342-360, 2019.

PENNYCOOK, A. Performance and performativity. In: PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. London: Routledge, 2007.

PIZA, Edith. **Adolescência e racismo**: uma breve reflexão. An. 1Simp. Internacional do Adolescente May, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do saber, eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais, Buenos Aires: Clacso Livros**, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B.S & MENESSES, M.P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010

RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. **Sociolinguística Interacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

ROCHA, L.;MELO, G. Onde ficam raça e gênero na BNCC do Ensino Médio? A homogeneização das diferenças. In: GERHARDT, A.F.AMORIM, M.A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019.

RODRIGUES, Elisa. Raça e controle social no pensamento de Nina Rodrigues. **Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 2, p. 81-107, 2009.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 04-21, 2001 .

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. **Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa**. (Trad. Paulo C. Gago et al). Revista Veredas, v. 7, n. 12, p. 01-67, 2003. Trad: A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50 (4), p. 696-735, 1974

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES. Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. Edusp, 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 26. ed. São Paulo: Cutrix, 2004

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2012.

SIGNORINI, Inês. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. *In: Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores.* MAGALHÃES, Izabel. Campinas, Mercado de Letras, p. 271-288, 2012.

SILVA, PE. O conceito de branquitude: reflexões para um campo de estudo. *In: MÜLLER, Tânia MP et CARDOSO, Lourenço (org.). Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil.* Curitiba: Appris, 2017.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, Belo Horizonte, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop.** Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)—Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. 2009

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop.** São Paulo: Parábola, 2011.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. **Fontes da Pedagogia latino-americana: uma antologia.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-35, 2010.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** 9ª edição. Nova York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento.** *In: MAGALHÃES, Izabel. Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores.* Campinas, Mercado de Letras, p. 69-92, 2012.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de filologia e linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

VEIGA-NETO, A. Por que governar a infância? *In: RESENDE, Aroldo (org.). Michel Foucault: o governo da infância.* Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 49-56.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia decolonial. *In: Memórias del seminario internacional “diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2011.

WORTHAM, Stanton. Linguistic anthropology of education. **Annual Review of Anthropology**, v. 37, 2008.

WORTHAM, Stanton. Beyond macro and micro in the linguistic anthropology of education. **Anthropology & education quarterly**, v. 43, n. 2, p. 128-137, 2012.

WORTHAM, S. & REYES, A. **Discourse analysis beyond the speech event**. London: Routledge, 2015.

ZILBERMAN, R. **No começo, a leitura**. Em Aberto, Brasília, n. 69, ano 16, 1996.