

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM**

JUCELINA FERREIRA DE CAMPOS

**DISCURSO, IDENTIDADE E RAÇA NO ENSINO MÉDIO: A
PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS**

**CUIABÁ-MT
2025**

JUCELINA FERREIRA DE CAMPOS

**DISCURSO, IDENTIDADE E RAÇA NO ENSINO MÉDIO: A
PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagem na Área de Concentração de Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Girardo Botelho
Borges

**Cuiabá-MT
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C198d Campos, Jucelina Ferreira de.
Discurso, identidade e raça no ensino médio: a perspectiva dos letramentos críticos [recurso eletrônico] / Jucelina Ferreira de Campos. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 235 f., il. color., pdf). -- 2025.

Orientadora: Flávia Girardo Botelho Borges.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2025.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Discurso. 2. Letramentos Críticos. 3. Identidade. 4. Raça. 5. Língua Portuguesa. I. Borges, Flávia Girardo Botelho, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: DISCURSO, IDENTIDADE E RAÇA NO ENSINO MÉDIO: A PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

AUTORA: DOUTORANDA JUCELINA FERREIRA DE CAMPOS

Tese defendida e aprovada em 5 de março de 2025.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTORA FLÁVIA GIRARDO BOTELHO BORGES (PRESIDENTE BANCA/ORIENTADORA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

2. DOUTORA SOLANGE MARIA DE BARROS (MEMBRO INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

3. DOUTORA ANA PAOLA DE SOUZA LIMA (MEMBRO EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS - UFR

4. DOUTORA CANDIDA SOARES DA COSTA (MEMBRO EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

5. DOUTOR KLEBER APARECIDO DA SILVA (MEMBRO EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB

6. DOUTORA CAROLINA AKIE OCHIAI SEIXAS LIMA (SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

7. DOUTORA LUCY MIRANDA DO NASCIMENTO (SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

Cuiabá-MT, 5 de março de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **FLAVIA GIRARDO BOTELHO BORGES**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 05/03/2025, às 21:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kleber Aparecido da Silva**, **Usuário Externo**, em 06/03/2025, às 07:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SOLANGE MARIA DE BARROS**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 06/03/2025, às 08:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANA PAOLA DE SOUZA LIMA**, **Usuário Externo**, em 06/03/2025, às 09:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CANDIDA SOARES DA COSTA**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 02/04/2025, às 20:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7667668** e o código CRC **AD4DE209**.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à minha mamãe, Maria Almeida de Campos (*in memoriam*). Uma mulher guerreira e minha eterna inspiração. Descendente dos Quilombolas de Mata Cavalo, no município do Livramento/MT, sua história e resistência são fontes de imenso orgulho para mim.

Estendo, também, esta dedicatória a todos os ancestrais que abriram os caminhos para mim, para você e para nós.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao Universo por me guiar nesta trajetória intensa e desafiadora!

Agradeço à mamãe, Maria Almeida de Campos - *in memoriam* - por acreditar sempre que podíamos vencer, apesar das dificuldades que a vida nos apresentava a cada momento de nossas vidas!

Agradeço ao meu pai Lino, apesar da pouca participação em minha vida, ficaram as lembranças da infância! Na fase adulta, os contatos com os netos renovaram nossas ligações ancestrais!

Agradeço aos meus irmãos, Lino (Lininho), River e Roney por acreditarem em mim.

Agradeço aos meus filhos, Mariana e Rafael pela compreensão dos momentos da minha ausência. Eu estava ali, mas também não estava. Os livros, os artigos, o *notebook* eram minha companhia nos momentos ausentes da família.

Agradeço ao meu companheiro Aguinaldo pela compreensão por eu não estar completamente presente. Era parte do processo da escrita: as muitas presenças da ausência!

Agradeço aos tios, tias, primos, cunhadas, sobrinhos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu continuasse firme neste estudo.

Agradeço a minha amiga de longas datas Lezinete, laços de amizade consolidado no período da graduação, irmã de alma, por ser minha ouvinte nos vários momentos difíceis que tive. Obrigada pelas palavras de conforto, pelas trocas de ideias enriquecedoras, principalmente nas madrugadas repletas de risos.

Agradeço a minha amiga Lilian, que conheci na terapia em grupo, irmã de alma, dona de um coração generoso, muito atenta e perspicaz. Sua sensibilidade é tão admirável que percebe meus sentimentos antes mesmo que eu consiga pedir socorro!

Agradeço ao meu amigo Rosemar Coenga, nossa amizade nasceu no período do ensino médio, lembro das nossas conversas nos corredores da escola e do nosso caminhar cheio de papos até o ponto de ônibus. Sou sua fã, sabe disso! Agradeço imensamente por me incentivar a fazer o doutorado, por acreditar que seria possível, por confiar em mim.

Agradeço a minha amiga Criseida, dona de uma luz que me guiou pela caminhada deste doutorado. Mulher, você é inspiração! Gratiluz!

Agradeço aos meus amigos e amigas, que me guiaram e deram forças com palavras, atitudes que me elevaram, me fizeram reconectar com as energias boas para seguir em frente! Gratidão: Alex, Aracy, Cibeles, Enis, Joilson, Aline, Luciano, Valdomiro, Joelson, Marcelo, Everton, Leozan, Lupita Amorim, Wandeir Maurício... Todos que contribuíram de alguma forma, direta ou indiretamente.

Agradeço ao Josué, meu irmão de orientação, que sempre me motivou a escrever a tese com seu clássico incentivo: “Bora escrever?!” Desde o início até a conclusão do doutorado, seguimos juntos, lado a lado, nessa jornada.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Flávia Girardo Botelho Borges, pelo reencontro após nossa graduação, pela acolhida carinhosa como orientadora, pela profissional ímpar, pela firmeza e candura necessária em todo o processo do meu doutoramento.

Agradeço à Universidade Federal de Mato Grosso e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagem pela elevada qualidade do ensino oferecido.

Agradeço à banca, professora Dra. Solange Maria de Barros, professor Dr. Kleber Aparecido da Silva, professora Dra. Candida Soares da Costa, professora Dra. Ana Paola de Souza Lima pelas contribuições valiosas no exame de qualificação.

Agradeço aos participantes desta pesquisa, pela colaboração sem a qual este estudo não poderia ter sido realizado.

Agradeço a todos da Escola Estadual Professora Adalgisa de Barros pela colaboração e pelo acolhimento para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Agradeço aos profissionais, Dra. Luciana Kalix e Dr. Felipe Ribeiro, pelo cuidado com minha saúde emocional e mental. Gratidão pelos diálogos e pelas provocações que me levaram a me conhecer melhor e a me reencontrar por meio da atenção plena.

Agradeço ao meu jardim, pelas flores, pelas folhagens, pela beleza indizível e encanto que se traduz em renovação de energias!

Agradeço a todos que estiveram presentes durante os quatro anos: seja oferecendo apoio, tendo uma conversa acolhedora, sugerindo leituras, ou demonstrando preocupação e incentivo. Talvez vocês não tenham noção do quanto foram significativos! Cada um desses gestos renovou minhas energias em um período que foi ao mesmo tempo tão crucial e desafiador.

Agradeço aos meus ancestrais, heróis, heroínas, reis e rainhas deslocados de sua terra mãe que resistiram e lutaram bravamente para que outras gerações pudessem continuar a existir no mundo.

Vozes-mulheres

*A voz da minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz da minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz da minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome*

*A voz da minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz da minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.*

*O ontem - o hoje - o agora.
Na voz da minha filha
se fará a ressonância
O eco da vida-liberdade.*

Conceição Evaristo

RESUMO

Esta pesquisa se insere na perspectiva dos Letramentos Críticos sobre discurso, identidade e raça. Neste estudo, investigaram-se as marcas linguísticas que relevaram como os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública no município de Várzea Grande/MT construíram suas identidades sociais. A pesquisa se desenvolveu por meio de uma Oficina de Língua Portuguesa, que teve um total de cinco encontros com a participação de 18 estudantes. Nesses encontros, foram realizadas atividades de leitura e escrita com os gêneros textuais: autorretrato, canção, poema e cartaz. Desse conjunto de gêneros, foram selecionados quatro que são produtos da oficina: nuvem de palavras, poema, cartaz digital e relato pessoal. A análise discursiva possibilitou a geração de dados que revelaram as subjetividades dos estudantes, destacando as nuances dos elementos linguísticos presentes em seus discursos sobre identidade e raça. Metodologicamente, o enquadre é qualitativo com método de estudo de caso e pesquisa-ação, sobretudo, por se tratar de um estudo que envolve um grupo de estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Esta pesquisa está embasada à luz da teoria discursiva de Gee (2005, 2014) e de outros teóricos linguísticos como Moita Lopes (2023, 2006, 2010), Pennycook (1990, 2006), Leffa (2006, 2012) e Rojo (2009, 2012). Os dados da pesquisa demonstraram que o eixo temático identidade e raça permitiu aos estudantes expressarem suas subjetividades em relação à sua própria percepção e formação. Ainda, as marcas linguísticas revelaram o cruzamento de múltiplos discursos que favoreceram tanto o desenvolvimento crítico quanto o fortalecimento dos posicionamentos dos estudantes. Esses dados evidenciaram as construções identitárias em diálogo com questões raciais, além de destacarem o potencial das competências discursivas dos estudantes. Observou-se, assim, que eles se encontram em um processo contínuo de construção identitária e que caminham para se perceberem como capazes de transformar suas realidades.

Palavras-chave: Discurso; Letramentos Críticos; Identidade; Raça; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research is situated within the perspective of Critical Literacy regarding discourse, identity, and race. This study investigated the linguistic markers that revealed how first-year high school students from a public school in Várzea Grande, MT, constructed their social identities. The research was developed through a Portuguese Language Workshop, which consisted of a total of five meetings with the participation of 18 students. In these meetings, reading and writing activities were carried out with the following text genres: self-portrait, song, poem, and poster. From this set of genres, four were selected as products of the workshop: word cloud, poem, digital poster, and personal narrative. Discourse analysis made it possible to generate data that revealed the students' subjectivities, highlighting the nuances of the linguistic elements present in their discourses on identity and race. Methodologically, the framework is qualitative with a case study and action research method, especially since it is a study involving a group of first-year high school students. This research is based on the discursive theory of Gee (2005, 2014) and other linguistic theorists such as Moita Lopes (2023, 2006, 2010), Pennycook (1990, 2006), Leffa (2006, 2012), and Rojo (2009, 2012). The research data demonstrated that the thematic axis of identity and race allowed students to express their subjectivities in relation to their own perception and formation. Furthermore, the linguistic markers revealed the intersection of multiple discourses that favored both critical development and the strengthening of students' positions. These data evidenced the identity constructions in dialogue with racial issues, as well as highlighting the potential of students' discursive competencies. It was observed, thus, that they are in a continuous process of identity construction and that they are moving towards perceiving themselves as capable of transforming their realities.

Keywords: Discourse, Critical Literacy, Identity, Race, Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Adalgisa Gomes de Barros	121
Figura 2 - Escola Adalgisa Barros	122
Figura 3 - Secretaria da Escola Adalgisa de Barros	123
Figura 4 - Quadra descoberta da Escola Adalgisa de Barros	123
Figura 5 - Imagem da escola atualmente.....	125
Figura 6 - Localização da escola.....	125
Figura 7- Imagem do mural	135
Figura 8 - Entrada dos alunos na Oficina.....	135
Figura 9 - Primeira atividade da oficina – autorretrato	136
Figura 10 - Apresentação da poeta Luciene Carvalho	139
Figura 11 - Personalização do caderno.....	140
Figura 12 - Personalização do caderno.....	140
Figura 13 - Contemplação no espelho.....	141
Figura 14 - Cartazes da designer Carol Rossetti.....	142
Figura 15- Cartazes da designer Carol Rossetti.....	142
Figura 16 - Produção do cartaz digital.....	143
Figura 17 - Produção do relato pessoal	144
Figura 18 - Imagens das obras da poeta Luciene Carvalho	144
Figura 19 - Folder contexto informações sobre a poeta Luciene Carvalho.....	145
Figura 20 - Atividade do quarto encontro	164
Figura 21- Atividade do quarto encontro	165
Figura 22 - Atividade do quarto encontro	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma das atividades da Oficina.....	115
Quadro 2 - Descrição dos gêneros textuais e das atividades realizadas na Oficina ..	118
Quadro 3 - Nomes dos estudantes e as atividades considerados para análise.....	120
Quadro 4 - Perfil dos sujeitos de pesquisa	131
Quadro 5 - População residente, por cor ou raça, Censo 2022 - percentual do total geral.....	132
Quadro 6 - Categorias de análise	149
Quadro 7- "Diga quem você é, me diga"	152
Quadro 8 - Versos que versam	158
Quadro 9 - "Descrições inconscientes de mundo"	159
Quadro 10 - Dar um rolê é... Explorar o mundo sem se preocupar	161
Quadro 11 - Por que não pensar?	164
Quadro 12 - Quem está sendo considerado "da cor do pecado"? Por quê?.....	167
Quadro 13- Por que não amar sua cor?	169
Quadro 14 - Conversar um pouco mais: um convite	171
Quadro 15 - Atingiu o "Eu"	173
Quadro 16 - "Aconteceu comigo e com alguns amigos"	174
Quadro 17 - "Apesar de ter amigos pretos"	175
Quadro 18 - "Senti mais confiante e preparado"	176
Quadro 19 - Gostaria de contar um caso de racismo	179
Quadro 20 - "Fui me encontrando"	181
Quadro 21 - "Podemos ser tudo o que quisermos, temos esse poder"	182
Quadro 22 - "Por eu ser um rapaz negro também já vivi esses momentos de racismo"	184

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Diagnóstico realizado pela equipe gestora da Escola Estadual Professora Adalgisa de Barros em 2024	126
Gráfico 2- Respostas dos alunos em relação à pergunta: Você já sofreu algum tipo de preconceito?	128
Gráfico 3 - Resposta dos sujeitos da pesquisa para a questão: Você já se sentiu vítima de algum tipo de preconceito?	128
Gráfico 4 - Resposta dos sujeitos de pesquisa para a pergunta: Em relação a sua cor ou raça-etnia, como você se autodeclara?	129
Gráfico 5 - Resposta dos sujeitos de pesquisa para a questão sobre autodeclaração: branca e preta.....	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
MEMORIAL: Os eus em mim... me tornam quem sou!.....	18
A origem do objeto de estudo	29
CAPÍTULO 1	33
TRAJETÓRIAS PARA A EMANCIPAÇÃO: ALTERNATIVA DE LER, OBSERVAR, SENTIR E EXISTIR NO MUNDO.....	33
1.1 LETRAMENTOS.....	33
1.2 LETRAMENTOS CRÍTICOS	40
1.3 LETRAMENTO CRÍTICO RACIAL	45
1.4 DISCURSO E ANÁLISE DO DISCURSO	46
1.4.1 Discurso	46
1.4.2 Análise do Discurso.....	47
1.4.3 Noções definidas por Gee (1996/2005) como “aquisição” e “aprendizagem”	52
CAPÍTULO 2	57
DOR, CONSCIENTIZAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO, COMPOSIÇÃO EM POTENCIAL DE OUTRAS HISTÓRIAS POR VIR, POR TORNAR-SE	57
2.1 LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA	57
2.2 ALGUNS CONCEITOS: RAÇA, RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO	60
2.3 RACISMO ESTRUTURAL.....	64
2.4 DECOLONIALIDADE E IDENTIDADE.....	70
2.5 O QUE ORIENTA A BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	81
2.5.1 Ensino Médio na BNCC, parte final da Educação Básica.....	84
2.5.2 Língua Portuguesa na BNCC	88
2.5.3 Diversidade na BNCC	91
2.6 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:POR QUESTÕES TÃO NECESSÁRIAS QUANTO URGENTES.....	94
2.6.1 Educação antirracista no espaço escolar	96
CAPÍTULO 3	101
TRAÇANDO CAMINHOS PARA O FIM: UM LEQUE DE POSSIBILIDADES DE ABERTURA PARA UM NOVO INÍCIO: O TORNA-SE NEGRO	101
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA ESTUDO DA LAC.....	102
3.2 GERAÇÃO DOS DADOS.....	114
3.3 BREVE APRESENTAÇÃO DA PERSONALIDADE DE ADALGISA GOMES DE BARROS.....	120

3.4 PERCURSO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ADALGISA DE BARROS	122
3.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	130
3.6 ESPELHO, ESPELHO MEU... ME PROCURO!	133
3.6.1 Vamos nos conhecer?	134
3.6.2 Uma canção	137
3.6.3 Um verso	138
3.6.4 Uma imagem	141
3.6.5 Umas palavras	143
CAPÍTULO 4	146
RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	146
4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	148
4.2 UM DISCURSO É UMA "DANÇA" QUE SE MANIFESTA DE FORMA ABSTRATA	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS.....	193
APÊNDICES.....	202
ANEXOS.....	217

INTRODUÇÃO

O presente estudo, inserido em um cenário social, cultural e histórico delimitado, é resultado de uma investigação científica com o propósito de revelar a maneira como os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio constroem suas identidades sociais. A pesquisa utilizou relatos pessoais para gerar os discursos que, de certa forma, refletiram suas formações sociais enquanto cidadãos.

Esta pesquisa está fundamentada nos Letramentos Críticos e na teoria da Análise Crítica do Discurso, a qual busca analisar os discursos socialmente construídos, interpretar os significados no contexto em que estão inseridos e compreender como os sujeitos são mobilizados para realizar suas escolhas (Gee, 2014).

No bojo dessas teorias, afirmo que os processos de letramentos operam em minha transformação com base naquilo que me define, bem como fornecem embasamento para fazer escolhas. A transformação social a partir da linguagem junto com os Letramentos Críticos é um caminho que precisa ser trilhado e oportunizado aos estudantes do Ensino Médio.

Eu fiz esse caminho e fiz minhas escolhas. Nesse sentido, defendo minha tese de que é possível uma educação antirracista no Ensino Médio em escola pública. No meu trajeto, encontrei muitas pedras nas ruas tortuosas pelas quais trilhei, mas também vi flores... não foi fácil, mas quem disse que seria? Eu resisti e reexisti.

Desse modo, busco, nesta introdução, oferecer uma ideia geral deste estudo que será lido nas próximas páginas por meio das perguntas de pesquisa, do aporte teórico e da metodologia. Esta parte introdutória contextualiza o meu interesse em investigar os estudantes do Ensino Médio de uma escola pública, considerando os Letramentos Críticos por meio das leituras e escritas de diferentes gêneros textuais, como também a escolha de parte desses gêneros para análise dos enunciados produzidos pelos estudantes.

Antes que prossigam a leitura deste estudo, trago um memorial no qual busquei alinhar minhas memórias de letramentos que me transformaram de formas diversas e que continuam num eterno devir... Essas transformações foram essenciais para que eu pudesse chegar até este doutoramento.

MEMORIAL: Os eus em mim... me tornam quem sou!

Com o intuito de tentar explicar “QUEM ME TORNEI”, procuro fazer um trajeto histórico em minhas memórias em que seja possível alinhar minhas práticas de letramentos com o que me constitui hoje.

Dou início às minhas memórias com esta célebre frase proferida por Hamlet, presente na peça teatral de Shakespeare: “Ser ou não ser, eis a questão”. Esta reflexão poderia ser usada para explicar esse contexto, não fossem os caminhos que trilhei e as ruas tortas e empoeiradas pelas quais passei. Com a convicção de que tenho hoje, mudo a frase de Hamlet com meus dizeres: Tornar ou não tornar, eis a questão! Talvez a decisão de metamorfosear para o processo de tornar-se não seja simples, mas complexa, pois envolve toda uma construção e reconstrução identitária desde o nascimento até a vida adulta.

Apesar da complexidade, tentarei esboçar minha “escrevivência”¹, considerando os letramentos. Este processo de “escrevivência não é a escrita em si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade” (Evaristo, 2022, p. 01). Em outras palavras, venho em nome das mulheres negras que me antecederam ecoar a “vida-liberdade” por meios dos Letramentos Críticos.

Trago nesta narrativa, por meio das minhas memórias, a escrevivência como “um profundo incômodo com o estado de coisas” (Evaristo, 2020, p. 34). A escrita aqui envolve a observação e a assimilação da vida e da existência (Evaristo, 2020). Vamos lá, então?

Dos quatro filhos de Maria – descendente de quilombola do Mata Cavalo do Livramento de Mato Grosso, eu sou a segunda a nascer, única mulher Cuiabana de “tchapa e cruz!”². Lembro que, na minha infância, meu pai - negro retinto - me contava pequenas histórias orais como fábulas do macaco e o leão, festa no céu entre outras... aqui se iniciava meu letramento com a contação de histórias orais. Minha mãe sempre se preocupou com a nossa educação escolar, fez de tudo para que estudássemos.

¹ A expressão “escrevivência” foi criada pela autora brasileira Conceição Evaristo, unindo os termos “escrever” e “viver”. Ela emprega esse neologismo para ressaltar a importância das narrativas e relatos originados das experiências das pessoas negras, sobretudo, as mulheres, no âmbito da literatura e da expressão cultural. Para Conceição Evaristo, a escrevivência transcende a mera escrita. Ela engloba o conceito de amplificar e tornar visíveis as vivências, memórias, emoções, lutas e percursos das pessoas negras que, ao longo da história, foram relegadas e silenciadas nos cenários de representação e narração.

² O termo “chapa e cruz” é uma expressão regional típica de Cuiabá, que designa o cuiabano autêntico, “puro de origem”.

Lembro muito nitidamente que ela comprava daqueles vendedores ambulantes enciclopédias e livros dos clássicos infantis como *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos*, *A Bela Adormecida*, *Pinóquio*. Embora não soubéssemos ler ainda, ela investia na compra dos livros, sabia que um dia as letras, as palavras, as frases, as orações iam nos fazer sentidos. Refiro-me a nós, porque incluo meu irmão mais velho. Ele faz parte da minha trajetória como leitora. Eu me recordo, neste momento que escrevo estas memórias, as primeiras leituras feitas com ele. Lembro-me de ler, primeiramente, as imagens, as figuras... e líamos juntos, inventávamos histórias a partir dessas imagens. Nessa brincadeira ingênua de ler as imagens, já exercitava a leitura. Leitura esta que se encaixa em um dos eventos de letramentos (Rojo, 2006).

Nestas memórias, lembro-me que eu tinha pressa para estudar. Meu irmão ia para a escola e eu chorava querendo ir também, então, minha mãe escrevia bem de levinho a lápis o alfabeto numa folha com pauta para que pudesse cobrir. Inicia aqui meu processo de escrita, apenas o conhecimento da grafia das letras do alfabeto. Isso foi me confortando até chegar ao ano e a idade de ir à escola. Aos sete anos de idade, fui matriculada na escola e não tive muitas experiências boas no processo de alfabetização. Era a década em que, no Brasil, até os anos 80, “imperou absoluta crença de que a construção do conhecimento se alicerçava apenas numa simples associação de uma letra a um som” (Rojo, 2006, p. 69-70).

Foi na Escola Estadual de 1º Grau “Professora Adalgisa de Barros”, que estudei a primeira etapa do Ensino Fundamental. Era uma escola pequena com apenas quatro salas, uma quadra descoberta e um pátio central. Lembro que eu não era estudante nota dez, era mediana. As aulas de “tomadas de leitura” eram um horror e eu temia esse dia. Nessa época, tinha que ir até a sala da coordenação para que a própria coordenadora, ou melhor, a supervisora, como era denominada antes, tomasse³ a leitura. Na pressão, eu errava praticamente todas as palavras! Depois de alfabetizada, passei a ler o que era um amontoado de letras e palavras. Logo, elas passaram a ter sentido nos livros infantis de histórias clássicas.

Já em outro momento do letramento, conseguia associar o som das letras com as palavras e assim com as imagens. Contudo, permanecia, na fase da alfabetização, apenas a decodificação. Para exercitar a leitura, meu irmão e eu fazíamos uma

³A leitura era tomada com o objetivo de transformar sílabas ou palavras em sons isolados (decodificação). Isto é, a compreensão do significado da leitura era vista como simples decifração do texto escrito.

brincadeira para ver quem lia um trecho de um livro mais rápido. Para isso, líamos um livro de filosofia espírita, enquanto um fazia a leitura do trecho, outro ia contando quanto tempo levava para concluir a leitura. Apesar de não entendermos nada, a brincadeira continuava e com isso aprendemos também a contar rápido, pois a matemática também entrava na brincadeira.

Estudei a segunda etapa do Ensino Fundamental na Escola Estadual Licínio Monteiro da Silva. Essa escola era maior, tinha umas oito salas de aula, um pátio enorme e duas quadras para esporte - destaco aqui que o esporte não era o meu forte, principalmente, quando havia aulas de vôlei ou basquete. Contudo, quando as aulas de educação física eram com gincanas, eu estava sempre na parte cultural: dança, apresentação de dublagem ou imitação, apesar de tímida, sentia-me bem!

Lembro que, além do Ensino Fundamental, a escola ofertava o ensino Propedêutico e o curso de Magistério. Além disso, os estudantes desse curso apresentavam peças teatrais, quando havia algum evento na escola. Eu ficava vislumbrada! Gostava muito de assistir. Foi nesse período que vi pela primeira vez uma pequena encenação de teatro. Meu acesso a bens culturais era bem limitado, era da casa para escola e da escola para casa. O que teria de atrativo na escola, além de aprender a ler e escrever? Eram os momentos de gincana cultural nas aulas de educação física. Momento marcante, formavam-se grupos para as apresentações de dança e outras como dublagem, o que mais me prendia nessas atividades eram as interações sociais com os colegas. O momento com o outro, o aprender com o outro. Destaco que os letramentos estão conectados à vida em sociedade, à interação entre pessoas.

A última etapa da educação básica, o Ensino Médio, foi na Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETF/MT) - hoje Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Fui estudar longe de casa, tive que aprender a andar de ônibus com quinze anos! Isso foi importante, uma aprendizagem para a vida! Surgiam outros letramentos. Nessa escola, que era grande, tinha biblioteca, além de muitas salas de aulas, laboratórios, quadra coberta, campo com gramado, gincana, banda, coral, curso de violão, flauta e grupo de teatro. Participei do coral e do grupo de teatro chamado "Pessoal do Ânimã". Ficava o dia todo na escola. Pude aproveitar todas as oportunidades de estudo e atividades extracurriculares! Frequentei muito a biblioteca! Foi nessas idas à biblioteca que encontrei um livro chamado *Complexo de Cinderela* de Colette Dowling.

A leitura dessa obra provocou mudanças em mim, na forma de pensar e na maneira de viver. Fez-me olhar para mim e pensar sobre o que de fato eu não queria ser. Não queria ser mulher submissa, não queria ser mulher dependente! Mas o que eu queria ser... O que eu poderia me tornar... Não sabia. Fui descobrindo com o tempo, com o devir...

A participação no coral e no teatro me fez ter mais contato com a literatura e a música clássica, além de outros livros de poesia e autoajuda que foram importantes para mim na época. O teatro, em especial, teve um papel crucial na minha adolescência, foi o “clique” que eu precisava para superar a minha timidez!

Vi que eu tinha potencial e nem sabia, afinal, eu era muito tímida, mas estava ali dentro de mim, bem quietinha, a atriz que me tornei. Isso tudo ocorreu em uma escola que possibilitou a incorporação de outros conhecimentos. Dessa maneira, pude deixar ecoar a leitora assídua, a artista que estava em mim. Isso eu só não tive antes por falta de oportunidades. Participei de vários festivais de corais e de teatro, ganhei premiações em festivais de teatro mato-grossense: melhor atriz adulta e melhor coadjuvante. As paixões pela literatura e pela poesia me levaram a fazer o curso de Letras. A princípio queria fazer faculdade de teatro. Mas não tinha como, teria que ir para o Rio de Janeiro ou São Paulo. Como? Não tinha como. Então, fui para Letras - Português/Literatura, afinal, minhas paixões me guiaram para lá.

Entrei na faculdade e continuei participando do grupo de teatro aos sábados à tarde. No período da manhã, ia para a biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Era o momento de estudo, em geral, eu ia sozinha. Era difícil ter colegas que considerassem prazeroso frequentar um lugar cheio de livros. Fiz muitas amizades, conheci colegas de outros cursos nas idas para o RU, o Restaurante Universitário.

No curso de Letras, eu estava sempre envolvida em algum evento cultural, principalmente nos dois primeiros semestres do curso. Nesse período, trabalhei como monitora na sala de audiovisual de línguas do departamento de Letras. Interagir socialmente foi um fator que contribuiu para o meu desenvolvimento tanto pessoal, quanto acadêmico no período do curso de Letras.

A oportunidade para dar aula surgiu, quando eu já cursava o terceiro semestre do curso de Letras. Em meados de 1995, comecei a dar aulas, era meu primeiro emprego como professora contratada na Escola Estadual de 1º Grau "Professora Adalgisa de Barros", onde cursei minhas séries iniciais da educação básica. A escola

estava em outro lugar, em outro prédio, já não era pequena, passou pelo processo de redimensionamento⁴ e tinha deixado de atender às séries iniciais.

O prédio foi projetado para atender a estudantes do Ensino Médio, mas, ao passar pela transição, atendeu alunos do quinto ao nono ano.

Houve muitas manifestações, reuniões contra o processo de redimensionamento, tanto por parte do corpo docente quanto da comunidade, para que a escola continuasse a atender as séries iniciais e, assim, o corpo docente permanecesse para desenvolver seu magistério. Apesar das resistências, o redimensionamento aconteceu e mexeu com todos de alguma forma. A transição das modalidades, a troca de espaço, a reorganização do corpo docente deixou a todos indignados. Foram momentos de dores para todos. Os professores nesse período que tinham o curso de magistério ou pedagogia tiveram que optar em ficar e fazer um curso de licenciatura ou se deslocar para outras escolas estaduais que atendessem as séries iniciais.

Nesse período de transição da escola é que tive experiências em sala de aula, que me fizeram repensar se de fato queria ser professora. Eu voltava do trabalho extremamente cansada, angustiada. As turmas eram lotadas, havia muita indisciplina. Eu era a quarta professora que passava pelas turmas, todas as demais desistiram, fui entender o porquê depois, no processo. Quase desisti também! Meus familiares me perguntavam todos os dias: “É isso que você quer? Vem chorando todos os dias...” Eu podia desistir sim, largar tudo, mas tinha assumido o compromisso. Fiquei até o final do ano letivo. Desgostosa com a experiência, fui trabalhar como secretária de uma empresa de produtos de limpeza. Lá fiquei por um ano.

No início do ano de 1998, mais amadurecida, já no sexto semestre de Letras, resolvi levar currículo para escolas que ofertavam também o Ensino Médio. Foi, então, que fui chamada para trabalhar na escola Licínio Monteiro da Silva, onde estudei as séries finais do Ensino Fundamental. Naquele ano, dei aula apenas para duas turmas do segundo ano do Ensino Médio. Nesse mesmo ano, para complementar a renda da família, fui trabalhar em uma escola privada. Um acontecimento nessa escola particular me fez ver que os estudantes da escola pública eram os que precisavam de mim. Levei

⁴ A formatação do redimensionamento é estabelecida pelo artigo 0 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBE), que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação (PNE), junto a outras leis federais sobre a educação pública. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/22994254-redimensionamento-na-educacao-e-obrigacao-legal-de-acordo-com-a-constituicao-federal-e-com-a-ldb>. Acesso em: 09 jun.2024.

um mesmo texto para trabalhar nas duas redes de ensino. Na escola particular, os estudantes não deram a mínima importância ao que eu estava propondo como atividade de leitura, ficavam em grupos, conversavam sobre festas, roupas de marcas... parecia que eu era invisível para eles. Fiquei apenas um mês nessa escola. Decidi sair e me dedicar aos estudantes da escola pública, porque percebi que fazia mais sentido trabalhar com eles.

Tive experiências de rodas de conversas muito significativas, trabalhei com o mesmo texto que havia levado para outra escola privada. Os estudantes participaram, fizeram perguntas, conseguiram ir além do texto escrito, suas práticas sociais lhe forneceram habilidades para compreender o texto para além da escrita. Lembro o título do texto: *Velho só se com gelo*⁵. Foi, então, a partir daí que percebi o meu lugar como professora do Ensino Médio. Das aulas de leitura com os estudantes, eu exercitava o processo de escuta ao ouvi-los, queria que relacionassem suas compreensões para além do texto escrito, contudo consegui fazer essa atividade com alguns estudantes. Esse fato mostrou para mim que o processo do ensino-aprendizado demanda tempo e varia de estudante para estudante. Ainda, estes também aprendem uns com os outros, e eu aprendo com eles.

Ao refletir sobre isso, posso dizer que tive professores excelentes na graduação e tenho um pouco de cada um em mim: suas concepções pedagógicas, suas concepções de ensino. As experiências positivas e os bons ensinamentos ficaram e coloquei-os em prática. As experiências negativas ficaram adormecidas, pensei tê-las hibernadas para sempre. Pensei. Entretanto, em algum momento, elas vêm à tona, provocadas por algo que se chama reflexão crítica.

Em 1999, após concluir a graduação, passei no concurso do Estado e fui efetivada como professora da educação básica. Em busca de mais conhecimentos, segui para a pós-graduação em 2001. Fiz especialização na vertente da Análise do Discurso Francesa no Instituto de Linguagens. Assim que terminei o curso, surgiu um seletivo para contratação no departamento de Letras da UFMT, incentivada pela professora Maria Inês Pagliarini Cox, fui experienciar dar aula nesse lugar - Ensino Superior.

Passei por momentos desagradáveis que hoje compreendo como episódios de racismo. Sempre soube que eu era preta e tinha prazer em ser assim, “mas não

⁵ *Velho só se for com gelo*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/6/10/opiniaio/3.html>
Acesso em: 25 nov. 2024.

conseguia decifrar a angústia, o embaraço que eu vivenciava na relação com o outro, em especial na escola e no trabalho” (Silva, 2021, p.12). Apenas, atualmente, no decorrer do doutoramento, com os estudos nas disciplinas que cursei, que compreendi o que me ocorrera. Então era racismo o que vivi, então compreendi que eu “acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse” (Fanon, 2008, p. 107).

Recordo-me que uma estudante não me aceitava como professora, questionava meus conhecimentos. Fui desrespeitada por ela durante uma aula. No momento da agressão verbal, não reagi, senti e ouvi o esguichar de ácidos no meu interior estomacal, enquanto ela gritava estridentemente palavras ofensivas. Conforme afirma Fanon (2008, p. 124), às vezes, “dá vontade de parar. É duro investigar sobre a realidade”. Ao término dos descompassos da estudante, encerrei a aula e saí em busca de professores que poderiam me orientar sobre o ocorrido. Foi então que encontrei apoio que me fortaleceu para continuar no desafio de experienciar lecionar nesse outro lugar.

Tive colegas professores que guardo em meu coração e serei eternamente grata por confiarem em meus conhecimentos e dedicação ao trabalho.

Em 2008, entrei no curso de mestrado no Programa de Mestrado em Linguagem — MeEL na UFMT e pesquisei sobre o ensino-aprendizado de leitura em propagandas impressas em revistas na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e o Círculo. Ao concluir, fui para a sede da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso — Seduc-MT. Trabalhei lá por dois anos, dei palestras, representei o Estado em projetos de leitura, trabalhei com assessores, com superintendentes, foi um grande aprendizado. Paralelo a tudo isso, segui com as atividades voltadas para o teatro.

Em 2013, retornei para sala de aula, no lugar onde tudo começou, na Escola Estadual de 1º Grau "Professora Adalgisa de Barros", hoje denominada de Escola Estadual Professora Adalgisa de Barros. Foi lá que estudei as séries iniciais, como relatei inicialmente sobre a minha ida à escola. No corrente ano, o diretor soube que eu fazia teatro, logo tratou de me falar de um programa federal que estava apoiando projetos culturais.

Fiz parceria com uma colega do teatro, o projeto foi encaminhado e aprovado no ano seguinte. Essa participação foi fundamental para desenvolver e participar de inúmeros outros projetos que surgiram ao longo dos outros anos. E, também, reforçou

mais ainda a inserção de atividades teatrais e de outras ligadas à arte nas aulas de Língua Portuguesa, no planejamento das minhas aulas.

Em 2015, consegui executar o projeto didático: *As múltiplas faces do Brasil em curta metragem* elaborado por mim e alguns colegas durante o mestrado que foi publicado no livro “Multiletramentos na escola”, organizado por Rojo e Moura (2012). O resultado de experienciar essa proposta resultou na elaboração de um artigo científico divulgado no Simpósio Internacional de Hipertextos em Recife no ano de 2017 com o título: “O uso da tecnologia na educação: novas perspectivas para as práticas pedagógicas na contemporaneidade”.

Essas experiências tornaram subsídios para produzir artigos e participar de encontros e congressos científicos e depois compartilhar com os estudantes os resultados dos trabalhos dos projetos que eles participavam, foram participações em projetos de instâncias federais como o “Mais cultura nas escolas” e estaduais como o Fetran-MT (Festival de Trânsito). A partir dessas produções de artigos científicos, foi possível notar que o caminho para o doutorado estava próximo, muitas inquietações, uma vontade imensa de mostrar os resultados sobre as experiências das minhas aulas. A escrita de artigos científicos e as participações em congressos foram fundamentais para decidir escrever um projeto para encaminhar aos programas de doutorado.

Nesses processos de leitura e escrita e querer mostrar, de algum modo, o trabalho desenvolvido na escola, onde estudantes tinham oportunidade de ampliar seus conhecimentos, percebi que o que eu trabalhava em sala de aula e conseguia articular com minhas experiências com teatro oportunizava aos estudantes contato com novos letramentos dentro e fora da escola. Tudo isso foi importante para embasar minhas práticas pedagógicas.

Isso foi o ponto de partida para meu projeto de doutorado. Tinha que ser algo voltado para a prática, um lugar de ação. Em 2019, não tive êxito na primeira seleção para o doutorado. Entretanto surgiu a oportunidade de fazer o curso de Licenciatura em Teatro pela Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Brasília - UAB/UNB. O polo presencial desse curso está localizado em Cuiabá. Foram várias etapas até o resultado: aprovada! Eis que surgiu a Covid-19, um colapso mundial se instalou, muitas pessoas adoeceram, muitas morreram. O isolamento social foi inevitável. As aulas iniciais do curso da Licenciatura aconteceram alguns meses depois do isolamento social, apesar de ser Educação a Distância, mesmo assim foram momentos difíceis para todos e as aulas foram como um bálsamo!

No ano seguinte, em 2020, decidi me inscrever como aluna especial na disciplina: Identidade e Subjetividade, pois eu tinha intenção de fazer a pesquisa em Estudos Literários no Programa de Estudos em Linguagem — PPGEL/UFMT. Ao final da disciplina como aluna especial, comentei com o professor Henrique Lee sobre minhas experiências com os alunos em sala de aula e sobre os artigos que eu já havia publicado e queria publicar outros. Foi então que ouvi o professor dizer: “essa sua experiência dá um projeto de doutorado”. Ficou a dica! Transformei minha prática em um projeto e me inscrevi em dois programas de Estudos Linguísticos, em um cheguei até a entrevista, em outro fui aprovada - o Programa da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UFMT. E, como eu já estava cursando a licenciatura em Teatro, quis continuar por ser um dos meus sonhos. Uma oportunidade que só surgiu neste momento, então quis continuar, mas também queria seguir com o doutorado — outro sonho concretizando. Continuei com os dois. Foi fácil? Não, em nenhum momento, mas quis abraçar os dois e com muita disciplina, exigência de mim mesma, consegui concluir e defender meu Trabalho de Conclusão de Curso em dezembro de 2023, que teve como título “Atividade escolar cênico-poética de Educação Antirracista realizada em 2022 na Escola Estadual Professora Elmaz Gattas Monteiro - Várzea Grande/MT: Algumas reflexões”. Em março de 2024, coleí grau.

Nessa Licenciatura em Teatro, tive a oportunidade de ler textos que foram essenciais para complementar minhas leituras como discente do doutorado. Muitas leituras se cruzaram, se conectaram. Participei de muitos eventos de letramentos! Novos letramentos foram essenciais para conduzir minha prática pedagógica em sala de aula.

Em 2022, quando eu me preparava para organizar a coleta de dados deste estudo na escola em que trabalho, vieram as notícias da possível militarização da escola. Muitas dores, muitas angústias atravessaram a todos que trabalhavam e estudavam na escola. A comunidade no entorno sofreu junto. Lembranças de dores pelas quais a Escola Estadual Professora Adalgisa já havia passado vieram à tona, especialmente, quando foi redimensionada na década de noventa.

Pensei como faria minha pesquisa, como iria coletar os dados, caso a transformasse em escola militar. Além disso, o país era atravessado por discurso do ódio, que era muito evidente e muitos discursos racistas vieram à tona nesse período também. Diante desses acontecimentos, tive receio de continuar a pesquisa com as temáticas de identidade e raça.

No mês de dezembro de 2022, ocorreu a primeira audiência pública com o objetivo de discutir a possibilidade de militarização da escola. Em janeiro de 2023, antes do começo do ano letivo, a comunidade escolar se manifestou em uma segunda audiência pública contra a militarização. Foi a partir desse resultado que senti retornar o entusiasmo de seguir com o propósito da investigação.

Nesse mesmo período, início de 2022, como sugestão da minha orientadora, participei como aluna especial no programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. Sendo assim, eu me matriculei na disciplina intitulada “Letramento como Prática Social” e foi ministrada pelo professor Dr. Kleber Aparecido da Silva. Nessa disciplina, tive a virada de chave: **me tornei negra**, pois, segundo Souza (2021, p. 98), “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”. Por que só agora? O que faltou para que isso acontecesse antes? É refletindo sobre essas questões que acredito na relevância da minha tese para que, na fase da educação básica, na etapa do Ensino Médio, floresça em cada estudante de escola pública a “vida-liberdade” a partir dos Letramentos Críticos, a fim de que dores possam ser minimizadas ou evitadas.

Digo isso, porque para mim, foi muito doloroso olhar para trás, rever em minhas memórias os momentos silenciados, as circunstâncias em que fiquei invisível e fui inferiorizada. Situações que só achava estranho e não sabia que sofria racismo. O que me fez libertar foram todas as minhas escrevivências somadas até então.

Para além disso, tive como suporte todos os livros e textos científicos que estava lendo nas disciplinas da pós-graduação, na graduação da Licenciatura em Teatro e, em especial, a participação e as produções do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Ensino, Interação e Aprendizagem - LEIA⁶-, liderada pela professora Dra. Flávia Girardo Botelho Borges, também me fizeram refletir sobre minha identidade. Como exemplo, cito o projeto de pesquisa, “A Língua Portuguesa e eu: ensino de língua e identidade

⁶ Grupo de Pesquisa em Linguagem, Ensino, Interação e Aprendizagem (LEIA), cuja líder é a professora Dra. Flávia Girardo Botelho Borges. Este grupo apresenta como produções científicas obras que dialogam com esta tese: Dissertação; Antônia Cristina Valentim da Luz. Ressignificações do seminário acadêmico em cursos de bacharelado na UFMT. 2020. Dissertação; Estefanía Hincapié. Teatro do Oprimido como ferramenta para o ensino de Português Língua Adicional. 2020. Dissertação; Cassiana Parissenti. Transpondo o limite da invisibilidade da disciplina de língua inglesa para os alunos pré-vestibulandos - interdisciplinaridade e o uso crítico dos textos. 2021. Dissertação; Adrielly Carine da Cruz Almeida. Twittês: impactos na Língua Portuguesa mediados por usuários do twitter. 2021. Dissertação; Thais Regina da Silva Tufankchi. Desafios enfrentados por professoras no ensino-aprendizagem de português como língua adicional em Cuiabá, Mato Grosso. 2024. Dissertação; Gyan Lucca Pinto Ribeiro. Projeto Político Pedagógico de Letras Português e Espanhol: (entre) o decolonial e as políticas educacionais. 2024. Dissertação.

linguística”. As produções do grupo buscam enfatizar que o ensino de língua não seja apenas direcionado para a sua estrutura, mas também que permita que o estudante se aproprie dessa cultura para que consiga navegar com “autonomia entre os diferentes contextos, fluentemente, sendo capaz de opinar, escolher, criticar, se posicionar e escrever a própria história”⁷.

Alinhadas a esse propósito já foram desenvolvidas e defendidas nove dissertações de mestrado no PPGEL e uma dissertação em parceria com a Universidade do Porto, Portugal. No que diz respeito à tese, dois pesquisadores são os primeiros deste grupo: Josué Shimabuko da Silveira Junior e eu, Jucelina Ferreira de Campos. Dentre outras atividades desenvolvidas, há artigos, publicações em capítulos de livros e comunicações que também estão em consonância com a proposta do grupo de estudo LEIA.

Ademais, a disciplina *Tópicos especiais em linguística: ensino-aprendizagem de línguas: identidades e contextos em deslocamento*, ministrada pela professora Dra. Flávia Botelho Girardo Borges, pôde contribuir, de maneira significativa, para a minha escrevivência, uma vez que, além da teoria, das sugestões de livros, foram indicados para complementar o estudo alguns filmes que, em certa medida, me inquietaram sobre questões de identidade e raça.

Isso tudo fez vir à tona tudo que tinha vivenciado como racismo e que não sabia até então que era, principalmente, o racismo do cotidiano. As recordações da minha infância foram evocadas. Doeu muito. E, doeu muito mais, quando vi que passei racismo dentro da própria família. Era eu a neta filha de pai preto retinto. Só então neste processo de escrevivência que fui perceber todos os casos de racismo que sofri.

Nesse palco da vida, a quarta parede⁸ caiu, desabou, pude rever e sentir tudo. Lágrimas foram inevitáveis! Assim, “tomo esta negritude, com lágrimas nos olhos, reconstruo seu mecanismo. Aquilo que foi despedaçado é, pelas minhas mãos, lianas intuitivas, reconstruído, edificado (Fanon, 2008, p. 124). Entendi, a partir dessas percepções, que era o caminho que iria me dar suporte para compreender que faço um trabalho voltado para a educação antirracista, eu só sabia disso. Conforme mencionado por Souza (2021, p.122), a “complexidade da experiência vivida é teia que se tece

⁷ Currículo lattes: Flávia Girardo Botelho Borges. Disponível em <http://lattes.cnpq.br/1362958462280901>.

⁸ A quarta parede é a barreira simbólica que separa a plateia dos indivíduos que compõem o mundo ficcional em exibição, em outras palavras, quando um personagem “quebra” a quarta parede, ocorre a ruptura dessa fronteira invisível que distingue nossa realidade do universo fictício no qual ele está inserido.

devagar, num processo de trabalho ininterrupto, ainda que sutil e quase imperceptível. Sutil e imperceptível, mas contínuo”. Trata-se de um processo constante, sobretudo, porque a segunda graduação e as disciplinas que cursei nos primeiros anos do doutorado permitiram-me olhar para mim mesma e ver que tudo se conecta em linhas tortas, nas idas e vindas das ruas empoeiradas que trilhei.

Nesse sentido, relaciono minhas práticas discursivas, considerando todo o percurso do uso da linguagem que contempla as dimensões operacional, cultural e crítica (Leffa, 2022), com o letramento crítico, pois houve ação transformadora, fiz a minha história me tornar quem sou: mulher negra, atriz e professora licenciada em Letras e Teatro, professora da educação básica de ensino da rede pública estadual e professora formadora de Língua Portuguesa no Território de Teatro no curso superior Tecnólogo em Teatro e, agora, pesquisadora.

Todas essas práticas discursivas descritas neste memorial buscam justificar os motivos pelos quais levaram-me a esta pesquisa. Afinal, me tornei negra, não “por causa de uma maldição, mas porque, tendo estendido minha pele, pude captar todos os eflúvios cósmicos. Eu sou verdadeiramente uma gota de sol sob a terra” (Fanon, 2008, p. 56). Isso significa que comecei a ter mais confiança em mim, principalmente, porque confiar é ter uma compreensão mais segura e profunda sobre a mulher negra que me tornei e como isso pode ressoar em muitas pessoas, da mesma forma que muitas pessoas tiveram impacto em minha vida.

Nas páginas que seguem, busco delinear a proposta de pesquisa que está acoplada às minhas transformações e inquietações.

A origem do objeto de estudo

Neste estudo, busco delinear uma proposta que possa acolher discursivamente os estudantes, proponho arriscar, desafiar, provocar, pensar os temas identidade e raça nos encontros da Oficina de Língua Portuguesa dentro do campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC).

O contexto social, cultural e histórico específico no qual esta investigação está inserida é denominado de contemporaneidade, em que o Brasil atual é caracterizado pela sua relação com o passado colonial e pelas transformações que ocorrem até os dias de hoje. Essa relação está permeada por conflitos de um discurso dominante enraizado no passado que considera a população brasileira

negra subalternizada. Isso coloca em jogo a crença e os valores dessa população vista de forma marginalizada. Discurso dominante que gera conflitos e provoca violência de todas as formas a partir do racismo.

No ano de 2022, observei na escola em que trabalho que houve registro de um número significativamente elevado de ocorrências relacionadas à atitude racista no período matutino, sendo que muitos desses registros eram recorrentes em uma turma específica.

Os relatos de casos de racismo coletados em 2023 no período matutino foram estarrecedores. Apesar das convocações para diálogos com a coordenação e a equipe psicossocial, as atitudes racistas persistiram, tornando-se cada vez mais agressivas, com ofensas verbais e violência física.

Tudo isso gerou em mim certas inquietações que me levaram a pensar nas minhas escrevivências e como elas foram importantes para me tornar negra. O que eu poderia fazer, enquanto professora pesquisadora, para que os estudantes do Ensino Médio de uma escola pública pudessem experienciar momentos reflexivos para despertar neles, mesmo que em doses pequenas, mas significativas, o “tornar-se negro”?

Diante dessa inquietação, propus uma oficina de intervenção para trabalhar com os estudantes a leitura e produção de textos a partir dos gêneros textuais: autorretrato, canção, poema e cartaz que tematizavam sobre identidade e raça.

Deste modo, esta pesquisa busca estudar por meio dos discursos registrados e evidenciados nos gêneros textuais⁹ feitos pelos participantes como a identidade e raça são delineadas. Importante ressaltar que a análise do discurso neste estudo está ancorada à luz da teoria de James Paul Gee, na qual procuro estabelecer uma conexão entre seus elementos com o conceito de identidade e raça.

Todas essas ponderações corroboram a defesa da minha tese de que é possível uma educação antirracista no Ensino Médio em escola pública.

⁹ Para esta pesquisa selecionei os gêneros: autorretrato, canção, poema, nuvem de palavras, cartaz digital e relato pessoal. Dentre esses escolhidos, trago o poema produzido por uma poeta negra e que trata sobre questão de raça como tema. Ademais, há outros gêneros oriundos da comunidade negra que podem ser elencados para trabalhar nas escolas, a saber: jazz, blues, funk, rap e o slam de poesia. Este último, por exemplo, é produzido por poetas considerados marginalizados e conquistam espaços na atualidade. Refere-se a uma poesia de natureza oral e performática que discute, de maneira ampla, “temas a respeito da violência, das questões raciais e das questões de gênero. Os poetas tratam de maneira crítica e engajada esses temas, visando a serem ouvidos e debatidos a partir das reflexões do seu espectador” (Bertges; Campos, 2023, p.186).

Assim, apresento a questão de pesquisa: **Como os estudantes no Ensino Médio podem refletir sobre identidade e raça, considerando o seu lugar de fala a partir da aula de Língua Portuguesa na perspectiva dos Letramentos Críticos?**

O objetivo geral do estudo é **compreender por meio das marcas linguísticas nos gêneros textuais, como os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio percebem e situam seu discurso, considerando os temas identidade e raça.**

Desta forma, apresento como objetivos específicos:

1. Desenvolver oficina de Letramentos Críticos com base em gêneros textuais como autorretrato, canção, poema, cartaz para os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio.
2. Identificar e analisar quais marcas linguísticas se referem à identidade e raça utilizados pelos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio nos gêneros textuais que elaboraram: nuvem de palavras, poema, cartaz digital e relato pessoal.
3. Instigar a competência discursiva dos estudantes do Ensino Médio.

Metodologicamente, o enquadre deste estudo é de natureza qualitativa e o método é pesquisa-ação dentro da abordagem exploratória e estudo de caso, pois estudou um grupo — estudantes do 1º ano do Ensino Médio — por meio da observação, de rodas de conversa, de escuta e de leitura e escrita, sendo eu a professora e pesquisadora do grupo de estudantes. A geração dos dados ocorreu durante a Oficina *Espelho, espelho meu... Me procuro!* Foram realizados cinco encontros para executá-la. Os procedimentos da Oficina serão detalhados no capítulo da Metodologia.

Assim, de maneira estrutural, esta tese está dividida em 5 partes, sendo a primeira esta Introdução, na qual apresento o meu memorial com a tentativa de esboçar a minha “escrivência”, considerando os letramentos e, finalizo esta parte com a origem do objeto deste estudo. No primeiro capítulo, abordo a teoria sobre Letramentos, Discurso e Análise do Discurso. Já no segundo capítulo trata da diversidade étnico-racial, no qual discorro sobre a Linguística Aplicada Crítica, trago alguns conceitos a respeito de raça, racismo, preconceito e discriminação, racismo estrutural, apresento as orientações do documento BNCC e por fim, discorro a respeito da educação antirracista no contexto da escola. No terceiro capítulo, verso a respeito da metodologia. Já no quarto capítulo, trago os resultados e as análises dos dados. A tese, ainda, apresenta as Considerações Finais, na qual retomo as perguntas de pesquisa, levanto

as possíveis contribuições deste estudo para a defesa da minha tese de que é possível uma educação antirracista no Ensino Médio em escola pública e, em seguida apresento as Referências, os Apêndices e os Anexos.

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIAS PARA A EMANCIPAÇÃO: ALTERNATIVA DE LER, OBSERVAR, SENTIR E EXISTIR NO MUNDO

*Minha África
é o olhar que indaga,
que segue e naufraga
nos mares e sóis...
Dia a dia,
minha África segue atenta
aos predadores
e seus sinais.
Luciene Carvalho (África)*

Preparar estudantes para lidar com diversas formas de diferenças é um objetivo educacional contemporâneo que se faz urgente, pois acredito e defendo a minha tese de que é possível uma educação antirracista no Ensino Médio em escola pública. Isso pode ser atingido por meio do Letramento Crítico. No entanto, torna-se necessário, antes de abordar esse conceito, que é um dos aportes teóricos desta pesquisa, tratar sobre o letramento, sua origem e seus desdobramentos até chegar ao que nos interessa nesta pesquisa.

Deste modo, este capítulo tem por objetivo apresentar a teoria dos Letramentos, os Letramentos Críticos, o Letramento Crítico Racial. Após esses aportes teóricos, abordo a teoria de Análise do Discurso que servirá de base para a análise dos dados gerados neste estudo para relacionar com os Letramentos Críticos.

1.1 LETRAMENTOS

Esta seção tem por objetivo apresentar a teoria dos Letramentos, seus desdobramentos e, por fim, a dos letramentos críticos. Este referencial será utilizado como aporte teórico para a análise do discurso proposta por James Paul Gee, que será detalhada em seções posteriores.

Para atingir os conceitos de letramentos, é importante realizar uma jornada teórica. Inicialmente, é fundamental compreender alguns conceitos de alfabetização, alfabetismo, letramentos, multiletramentos para em seguida tratar dos letramentos

críticos. Faz-se necessário esse percurso para compreender a importância de preparar estudantes para lidar com diversas formas de diferenças, uma vez que é um dos objetivos centrais da educação contemporânea que requer urgência.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem.

De acordo com Tfouni (2006), a alfabetização diz respeito à obtenção da capacidade de escrita como o processo de adquirir habilidades de leitura, escrita e outras atividades envolvendo a linguagem. Isso costuma ser realizado, principalmente, “por meio do processo de educação escolar e, conseqüentemente, da instrução formal. Assim, a alfabetização está relacionada ao domínio individual” (Tfouni, 2006, p. 09). Esse conceito é corroborado por Botelho (2013, p. 54) que afirma que “para Linguística, a alfabetização estaria situada na ordem da técnica de aprender a ler e escrever”.

Rojo (2009) ressalta que, no decorrer da primeira metade do século passado, era considerado alfabetizado aquele que possuía a habilidade de ler e escrever seu próprio nome. Atualmente, porém, essa competência seria vista como um nível básico de alfabetização.

No que concerne ao alfabetismo, Rojo (2009, p.45) diz que o “alfabetismo está no **conhecimento**, nas **capacidades envolvidas na leitura e na escrita** [...] é um conceito de natureza sobretudo psicológica e de escopo individual”. Com base no Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), Rojo (2009) apresenta três níveis de alfabetismo, a saber: nível 1) rudimentar, que se refere à habilidade de encontrar informações claras em textos extremamente breves, cujo formato ajuda na identificação do conteúdo desejado; nível 2) básico, está relacionado à localização de informações em textos breves; nível 3) chamado de pleno, caracterizado pela capacidade de o indivíduo entender textos longos, utilizando os títulos como orientação, identificando várias informações de acordo com as condições previamente estabelecidas, fazendo conexões entre diferentes partes do texto, comparando dois textos diferentes, tirando conclusões e resumindo as ideias. Segundo a autora, este terceiro nível “considera somente as capacidades de leitura literal dos textos e não a capacidade de leitura crítica” (Rojo, 2009 p. 47).

No que tange ao letramento, Tfouni (2006) afirma que seu conceito aborda os aspectos socioculturais da aprendizagem da escrita. Em suas palavras, busca compreender “o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber verificar quais práticas

psicossociais substituem as práticas 'letrada' em sociedades ágrafas" (Tfouni, 2006, p. 10).

Neste sentido, a abordagem do letramento busca não apenas analisar quem possui habilidades de leitura e escrita, mas também quem ainda não as tem, deslocando o foco do indivíduo para a esfera social. Em concordância com essa ótica, Botelho (2013) afirma que a leitura e a escrita fazem parte do letramento,

sem as quais não existe a condição letrada. Isto implica um cenário social em que as práticas de leitura e escrita sejam correntes, cotidianas, para que o letramento possa se desenvolver (Botelho, 2013, p. 59).

O letramento por apresentar uma relação com a alfabetização gerou algumas inadequações em relação ao seu uso. O início de uso do termo letramento remonta à década de 1980, quando começou a ser explorada em meios acadêmicos, inspirada no conceito inglês de *literacy*, traduzido por alfabetização até a década de 1990.

Conforme Leda Verdiani Tfouni (2006) pontuou, a discussão sobre letramento emergiu da percepção, principalmente entre os especialistas em linguística, de que havia algo para além da alfabetização. Durante a definição do novo significado da palavra letramento, "em função das várias posições teóricas adotadas, pode-se dizer que, no estado atual, já existe uma polissemia relacionada à mesma, o que torna sua conceituação complicada" (Tfouni, 2006, p. 30).

Mortatti (2004, p. 98) afirma que "o letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades", isso é, nas sociedades estruturadas em torno de um sistema de escrita no qual o texto escrito e impresso desempenha um papel central na vida das pessoas e em suas interações com os outros e com o ambiente em que vivem.

Esse modo de organização social se fundamenta em comportamentos individuais e sociais que, consoante Mortatti (2004, p. 98),

supõem inserção no mundo público da cultura escrita, isto é, uma cultura cujos valores, atitudes ou crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita e que valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir.

Assim, essa concepção de letramento baseada na escrita acaba impactando as pessoas cujos princípios, cujas posturas e convicções são compartilhados por meio da

linguagem escrita, priorizando a leitura e a escrita de forma mais eficiente do que a oralidade. O letramento, como pontua Botelho (2013, p.59),

está no domínio do estado ou condição do sujeito, o que implica mobilidade, transitoriedade, flexibilidade, pois como um estado pode ser alterado de acordo com o cenário em que o sujeito atua. Assim, podemos estabelecer que o letramento, como um fenômeno cognitivo, social e cultural, está vinculado a práticas de leitura e escrita e atua como um conjunto de habilidades que se encontram no sujeito em determinado da sua existência, podendo evoluir ou estagnar-se.

Essa visão traz algumas possibilidades, como por exemplo, a de alguém ser considerado letrado de certa forma, mesmo sem saber ler e escrever. De acordo com Botelho (2013, p. 59), “a alfabetização proporciona ao indivíduo o conhecimento do sistema de escrita alfabética, porém não abrange as habilidades de utilização desse conhecimento”, por exemplo, a escrita e leitura de variados tipos de textos em diversos gêneros, bem como interpretar e recriar esses textos em diferentes contextos.

As ideias mais atuais sobre como lidar com o letramento em países de língua inglesa, que também foram incorporadas em estudos de autores brasileiros, têm se destacado como novas ferramentas de análise: o modelo autônomo em comparação com o modelo ideológico e os dois componentes do letramento, que são os eventos de alfabetização e as práticas de letramentos¹⁰.

De acordo com Botelho (2013, p. 64),

o modelo autônomo dos estudos de letramento, segundo Street assume uma direção de linearidade, na qual sociedades alfabetizadas/letradas são sociedades civilizadas e com progresso, com liberdade e mobilidade social, além de desenvolvimento econômico.

Nesse formato autônomo, o envolvimento com a leitura e escrita na escola naturalmente permitiria que a pessoa adquirisse aos poucos habilidades que a conduziram a níveis avançados de desenvolvimento (Rojo, 2009). Nesse modelo, a escrita é considerada autossuficiente, uma vez que não depende do contexto em que é utilizada ou produzida. Desse modo, essa perspectiva de letramento “preconiza a neutralidade e a autonomia dos usos e da aprendizagem da escrita e da leitura, e desconsidera a dimensão de poder presente nessas práticas” (Etto; Carlos, 2018, p.96).

¹⁰ O inglês Brian Street cunhou a expressão “práticas de letramento” em sua obra “Literacy in theory and practice”, publicada em 1984, segundo Botelho (2013).

Nesse aspecto, se configura mais como uma habilidade cognitiva do que como uma prática social.

Como bem pontua Mortatti (2004), nesse modelo autônomo, a predisposição é focar “a dimensão técnica e individual do letramento e considerar as atividades de leitura e escrita como neutras e universais” (Mortatti, 2004, p. 102). Isso significa que independe dos fatores culturais e das hierarquias que as influenciam dentro do contexto social.

O modelo ideológico, em oposição a esse formato autônomo, proporciona uma perspectiva culturalmente mais atenta às práticas de letramento, considerando que estas diferem de um contexto para outro. Para Street (2006, p. 02), “trata-se de conhecimento: as formas como as pessoas abordam a leitura e a escrita estão enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser” (tradução livre)¹¹, sempre integradas em práticas sociais. Dentro dessa perspectiva, a leitura e a escrita são compreendidas como atividades profundamente influenciadas pelo contexto social, sujeitas a variações ao longo do tempo e em diferentes lugares.

Por oferecer uma perspectiva mais crítica acerca das práticas de letramento, “o letramento ideológico considera língua, contexto e cultura elementos indissociáveis e compreende suas práticas sempre relacionadas com determinadas visões de mundo” (Etto; Carlos, 2018, p.96) levando em conta que a leitura e a escrita ocorrem em um contexto particular, com o objetivo de alcançar intenções específicas.

Dessa forma, Rojo (2009, p. 99) afirma que “práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos”. Em suma, como bem pontua Botelho (2013, p. 64), esse formato “propõe que as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas e assumem significados e funcionamentos específicos para cada contexto, instituições e esferas sociais onde se realizam”.

Esse modelo ideológico, dentro do cenário educacional, abraça a ideia de promover uma visão cultural mais atenta em relação às práticas de letramento (Dos Santos Penteado; De Jesus, 2018). Por isso, é fundamental que os estudantes tenham “oportunidades de estabelecer relações durante o ensino-aprendizado,

¹¹ “It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, being. It is also always embedded in social practices” (Street, 2006, p.02).

proporcionando, assim, a possibilidade de se perceberem como pessoas ativas nas práticas sociais e discursivas das quais fazem parte” (Dos Santos Penteado; De Jesus, 2018, p, 270).

Considerando essa dimensão social, o letramento passa a se configurar no plural, por abarcar “um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem” (Mortatti, 2004, p. 105).

Letramento, na perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural, é um termo que, segundo Rojo (2009), busca abranger os diferentes modos em que a linguagem é utilizada na sociedade, “envolve a escrita de uma ou outra maneira, sejam valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos” (Rojo, 2009, p. 98), como por exemplo, família, igreja, trabalho, mídias e escola.

As recentes pesquisas acerca do letramento têm focado principalmente nos letramentos locais, que visam abordar a diversidade das práticas existentes socialmente, no entanto são pouco exploradas. Ainda assim, segundo Rojo (2009, 105), “cabe também uma revisão dos letramentos dominantes na contemporaneidade, em especial dos letramentos escolares”.

A autora apresenta uma série de motivos que justificam os novos estudos do letramento. Dentre eles, está o modo como o mundo contemporâneo tem se apresentado, considerando os efeitos da globalização nesses últimos anos.

No que diz respeito às exigências dos novos letramentos, Rojo (2009) destaca as mudanças relacionadas aos meios de comunicação e à circulação da informação. Para a autora, há quatro mudanças que adquirem relevância na reflexão a respeito dos letramentos, após o surgimento e a ampliação constante de acesso tanto às tecnologias digitais da comunicação, como também da informação, como por exemplo, computadores de uso pessoal, celulares, tvs digitais, entre outros. As quatro mudanças, segundo Rojo, são:

- a vertiginosa *intensificação e a diversificação da circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais [...]
- a *diminuição das distâncias espaciais*- tanto em termos geográficos, por efeito dos transportes rápidos, como em termos culturais e informacionais, por efeito da mídia digital analógica, desenraizando as populações e desconstruindo identidades;

- a *diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo*, determinadas pela velocidade sem precedentes, a quase instantaneidade dos transportes, da informação, dos produtos culturais, das mídias [...]
- a *multissemiose ou a multiplicidade de modos de significar* que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato da leitura [...] (Rojo, 2009, p. 107).

De um lado, as mudanças globais, por outro lado, em específico, ocorreram também mudanças no contexto escolar, especialmente nas escolas públicas do Brasil, como bem afirma Rojo (2009). Na década de 90, buscou-se a universalização do acesso à educação pública na etapa do Ensino Fundamental. Na atualidade, “busca-se a mesma ampliação e universalização de acesso no ensino médio e superior, para melhor qualificação da mão de obra” (Rojo, 2009, p. 106). Como bem destaca a autora, o acesso à educação não garante a permanência e muito menos a qualidade de ensino.

A despeito disso, Rojo (2009) afirma que a abertura de oportunidades de acesso tem repercussões claras na forma como a leitura e a escrita são abordadas nas escolas. A inclusão de estudantes e professores de origens populares nas instituições de ensino público introduziu novas formas de letramento local, que costumavam ser ignoradas ou desconhecidas até então. Esse cenário cria um conflito entre as práticas letradas predominantes e as práticas populares, marginalizadas.

Ademais, para Kleiman (2008, p. 489), o letramento é compreendido como “o estudo das práticas relacionadas com a escrita [e leitura] em toda atividade da vida social”. Nesse sentido, a autora apresenta o conceito de letramentos no plural, posto que ocorre a partir de uma concepção pluralista e multicultural de leitura e de escrita.

Essas mudanças nos convidam a olhar para a escola na atualidade como um espaço no qual é possível conviver a presença de letramentos múltiplos e diversos, sejam cotidianos e institucionais, valorizados e marginalizados, locais, globais e universais, constantemente em contatos e em conflitos. Consoante Rojo (2009, p. 107), um “[...] dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**”.

Conforme aponta De Abreu-Silva (2021), o letramento enquanto prática social se desenvolve no âmbito do ensino e aprendizado, nas formas sociais com as quais estudantes e professores se conectam com os textos e com os temas abordados. Os resultados desse processo didático serão percebidos socialmente, “pois a utilização

das habilidades de leitura e escrita é feita de maneira crítica, autônoma e proativa de forma a promover questionamentos sociais e com o fim máximo de fomentar mudanças e melhorias para as comunidades dos leitores” (De Abreu-Silva, 2021, p. 211).

Nessa direção, o letramento escolar vai além do cumprimento de tarefas cotidianas e, assim, passa a ter caráter crítico e transformador, como bem pontua Rojo (2012).

Trabalhar com multiletramentos pode ou não incluir a utilização de tecnologias de comunicação e informação inovadoras, porém é identificada como uma prática que se insere nas culturas predominantes dos estudantes (popular, local, de massa), abrangendo diversos gêneros, mídias e linguagens com os quais eles estão familiarizados (Rojo, 2012). Esse trabalho tem a finalidade de

buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discurso que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (Rojo, 2012, p. 8).

Nessa perspectiva crítica, o trabalho com os multiletramentos necessita de constante atualização, em sintonia com as transformações linguísticas, acompanhando as mudanças de linguagem vigentes na sociedade e com as oportunidades oferecidas pela tecnologia educacional.

Ademais, o engajamento com os multiletramentos a partir das culturas de origem dos estudantes “implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar à proposta de produção transformada, redesenhada” (Rojo, 2012, p. 09). Isso requer o envolvimento por parte dos estudantes.

Os reduzidos índices de “letramentos dos alunos brasileiros, os embates constantes sobre o currículo das escolas, as incertezas e as dúvidas, que emergem no/do espaço escolar, constituem aspectos substanciais motivadores” (Silva, 2024, p. 193) para propostas revitalizadoras no ensino de Língua Portuguesa, de modo que possam atender às transformações que a contemporaneidade reivindica.

Na próxima seção, o foco será acerca da perspectiva dos letramentos críticos.

1.2 LETRAMENTOS CRÍTICOS

Há diversos estudos a respeito do ensino de leitura no Brasil e no mundo, dentre eles, há o termo Letramentos Críticos (LC), que é conceituado como capacidade de ler um texto de modo ativo e reflexivo com a finalidade de “compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade” (Sardinha, 2018, p.01).

Nessa direção, De Abreu-Silva (2015), ancorado na perspectiva dos LC, afirma que o ato da leitura permite que o sujeito reflita e compreenda

[...] as relações de gênero, raça, sexo classe social que são impostas através de publicidade, livros didáticos, jornais, sites, panfletos, cultos religiosos, discursos políticos, transmissão de ideologias entre familiares” etc. (De Abreu-Silva, 2021, p. 215).

Conforme a ótica dos LC, os textos, tanto falado quanto escrito, não possuem neutralidade, uma vez que estão atrelados às regras ideológicas do contexto do autor. Nesse sentido, considera-se o contexto histórico, cultural e social no qual se encontra o autor para análise discursiva.

Nas palavras de Lima (2013, p.27), os LC “deve(m) ser entendido(s) como uma perspectiva teórica que percebe a leitura como decorrente da produção de sentidos em um dado contexto sócio-histórico, incluindo também as relações de poder”. De acordo com a autora, essa apreensão destaca a emergência de questões relevantes, como

ideologia, lutas e possíveis mudanças. Por meio de tal olhar, o Letramento Crítico procura desenvolver práticas educacionais cuja finalidade é a relação entre língua e linguagem, cidadania, relações interculturais, somados a assuntos globais e locais (Lima, 2013, p. 27).

Nessa perspectiva, os LC aspiram a uma abordagem educacional que permita aos indivíduos interagirem com o mundo e percebê-lo de maneira diferente, fomentando o refletir, o agir e o transformar por meio da crítica às práticas predominantes de leitura e escrita. Ainda, propõe a formação do indivíduo com o objetivo de integrá-lo ao âmbito global como um cidadão eficaz, capaz de promover transformações nesse cenário (Lima, 2013).

Dessa forma, segundo Sardinha (2018, p. 04-05), a finalidade dos LC é expandir de maneira consciente uma “crítica que habilite o leitor a perceber a ideologia presente no texto, perceber os indivíduos/classe social/ponto de vista que ficaram excluídos e questionar sua intencionalidade”.

No bojo dessa discussão, Lima (2013, p. 27) afirma que “o Letramento Crítico constitui instrumento ideológico que conduz o aprendiz a negociar sentidos, não aceitando certos pontos de vistas considerados como os únicos possíveis”. A autora reforça, ainda, a necessidade da urgência em implementar um modelo educacional que priorize a formação da criticidade.

Gee (2004) defende que letramentos como uma mescla de práticas discursivas, no qual se fundamenta a construção de sentidos, segundo o autor, é “como formas de usar a linguagem e dar significado tanto na fala como na escrita” (Gee, 2004, p. 24, tradução livre)¹².

Rojo corrobora com essa afirmação acima, ao dizer que se configuram

tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas, estratégias, seus efeitos de sentido (Rojo, 2009, p. 112).

Nesse sentido, o texto deve e pode ser visto no campo dos discursos, das ideologias e também no campo das significações. Nesse encaminhamento, esta pesquisa procura, por meio do ensino-aprendizado de Língua Portuguesa, propor, pelo viés da análise crítica do discurso, atividades que possam levar o estudante a tomar consciência crítica ao perceber como a linguagem reflete as desigualdades sociais.

Segundo De Abreu-Silva, o que deve ser estabelecido no contexto de sala de aula são

novas práticas em relação aos textos para mostrar aos estudantes que eles são atores responsáveis por mudanças sociais, deve-se começar a perceber o texto como ferramenta que possibilita a criação de uma sociedade mais justa e para isto necessitamos inferir as possíveis intenções que o autor deixa entrever no texto através de marcas de estilo, escolhas lexicais, gênero, discursivo etc., também precisamos identificar o público-alvo de um texto, o contexto de escrita, relacioná-lo ao nosso entorno e de que maneira o texto é importante para ele (De Abreu-Silva, 2021, p. 216).

Atualmente, é fundamental encontrar formas de aprimorar, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, os letramentos críticos que sejam aptos a lidar com textos e

¹² “[...] como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura” (Gee, 2004, p. 24).

discursos que se tornaram naturalizados e neutralizados, permitindo, assim, a identificação de seus valores, de suas estratégias e seus efeitos de significado.

Para desenvolver uma pedagogia de Letramentos Críticos, deve-se levar em consideração algumas variáveis fundamentais que se conectam e constroem nossos conhecimentos socioculturais, como por exemplo, o indivíduo (o estudante/o sujeito), o contexto, as motivações, as intenções, os conhecimentos prévios, a cultura a religião, o gênero, a raça, segundo destaca De Abreu-Silva (2021).

Por essa razão, considero necessário compreender os Letramentos Críticos, pois, segundo De Abreu-Silva (2021, p. 219), os professores podem buscar “elaborar suas atividades de leitura sob as premissas do Letramento Crítico”.

Outra preocupação dos Letramentos Críticos diz respeito ao uso da língua. Para Sardinha (2018, p. 5), aceitar o uso da língua como uma condição “social e de suas implicações nas relações interpessoais, tanto globais quanto locais, é fator de grande importância para interpretar os textos e questionar a aplicabilidade de suas mensagens em determinados contextos”.

Assim, a utilização dos LC em sala pode possibilitar ao professor selecionar textos nos quais possam ser incluídos não só questões globais, como também locais e que sejam importantes e significativos para o estudante.

A partir dessas considerações, proponho nesta pesquisa o trabalho com textos de autores globais e locais. Trago os textos de autoria local os poemas “O rolê” e “Cachos”, publicados na obra *Na pele*, da poeta Luciene Carvalho. Na metodologia desta pesquisa, irei discorrer detalhadamente como foi o trabalho desenvolvido com esse gênero.

Sardinha afirma que

o LC considera que a linguagem, a identidade de cada indivíduo, o seu conhecimento, a sua cultura, as relações de poder que perpassam a vida em sociedade e o contexto em que está inserido estão sujeitos às constantes modificações influenciadas por uma gama de valores culturais, políticos, econômicos e, sociais, que também são passíveis de mudanças (Sardinha, 2018, p. 06).

É necessário que as práticas escolares estabeleçam uma conexão entre os conteúdos e a vida real, ou seja, proporcionem experiências com a leitura e escrita que façam sentido e sejam relevantes para o estudante, e, assim agir sobre ela, transformando-a ou não, permitindo-o refletir sobre sua própria realidade e

compreendê-la. Dessa forma, o aprendizado da Língua Portuguesa pode ser encarado como uma conquista obtida através do processo de tentativa e erro, enfrentando desafios e conflitos, construindo conhecimentos, sentidos e aplicando-os em seu dia a dia.

Enfatizo a importância de construir sentidos, pois isso tem um grande valor, “significa construir com os alunos (e para nós mesmos) o entendimento de que ler é uma atividade, uma prática; é uma prática social, coletiva; é política” (Jordão, 2017, p. 200).

Isso implica que ocorre de maneira ideologicamente influenciada por nossas experiências, convicções e comunidades interpretativas. O ato de ler é autônomo, mas sua validade ou compreensão depende da adoção de procedimentos legítimos dentro do contexto de leitura, caso deseje ser legitimada por esse contexto.

Jordão (2017, p. 200) argumenta que é a prática de letramentos que determina “normas e autoriza os sentidos produzidos, e não uma suposta essência de sentido dos textos que circulam nessas práticas”.

Ademais, cabe ressaltar que, nesse processo de construção dos sentidos, conforme Jordão (2017, p. 201) delinea, é papel do professor “ampliar seu leque de procedimentos interpretativos e visões de mundo, para poder ajudar os alunos a ampliarem também os seus”. Em outras palavras, é fundamental que o professor exponha seus estudantes a uma variedade de textos e diferentes maneiras de ler e construir significados; ele deve apresentar as diversas formas legitimadas de leitura em contextos variados, bem como os pressupostos que possibilitam a aceitação de determinadas formas de leitura enquanto excluem outras.

Jordão (2017, p. 201) enfatiza que cabe ao professor instigar seus estudantes a refletirem “sobre por que alguns jeitos de ler têm valor de verdade e outros não, e explorar as consequências, para si e para os outros, envolvidas ao se adotar um ou outro modo de ler, ver, sentir, existir no mundo”.

Isso pode ocorrer quando aquilo que o estudante traz para a escola é valorizado, quando ele “percebe, nas discussões, que o que vive, pensa e faz tem um sentido e uma importância, sua atuação diante da realidade passa a ser a de alguém que questiona, interfere, modifica” (Silva, 2009. p. 84).

Soma-se a essa ideia, as palavras de Paulo Freire (1987). Para o autor, essa dinâmica é “práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 43).

No que concerne a esse pensamento de Freire, Jordão (2017) complementa que todos nós temos a capacidade de construir significados e atribuí-los aos textos que nos formam. Essa perspectiva, tal como proposta pelos LC, “significa acreditar no ser humano como agente no mundo, como alguém que pode transformar a realidade narrando a si mesmo e aos outros criticamente” (Jordão, 2017, p. 201).

Isso posto, a preparação dos estudantes para lidar com diversas formas de diferenças é um objetivo pedagógico atual e urgente, que pode ser atingido por meio do letramento crítico (De Souza; Mario, 2011).

1.3 LETRAMENTO CRÍTICO RACIAL

Tanto as atividades desenvolvidas, quanto os gêneros textuais, que os estudantes elaboram nesta pesquisa, fazem parte de um processo fundamental para compreender que é preciso, segundo Ferreira (2014, p. 250), preparar os “professores de línguas para praticar o letramento racial crítico como parte da formação do professor de línguas para que também saibam como utilizar o letramento racial crítico, para além das salas de aula, envolvendo todo o contexto escolar, não somente em suas salas de aula, mas também em todo o ambiente escolar.

Para alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, é necessário, conforme Ferreira (2014, p. 250) argumenta, “mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar”. Particularmente na área das línguas, conforme enfatiza a autora, o domínio da linguagem também “é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (Ferreira, 2014, p. 250).

Nos encontros da Oficina deste estudo, foram trabalhados poemas de autoria da poeta negra Luciene Carvalho, que abordam questões de raça, como também uma letra de canção que trata acerca da identidade, além de cartazes que ilustram mulheres, nos quais apresentam retratos de respeito, amor-próprio, direitos e dignidade, ilustrados pela designer Carol Rossetti e publicado em sua obra intitulada *Mulheres*, no qual busca problematizar a diversidade em sua multiplicidade de representações de identidade.

Nesse sentido, esta pesquisa incluiu tanto estudantes negros quanto brancos na Oficina destinada à geração de dados, buscando proporcionar, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, a oportunidade de refletirem de forma crítica por meio de discussões, bate-papo e elaboração de textos. Nesses textos, procurei evidências, pistas nas marcas linguísticas usadas pelos participantes nos textos que produziram para observar discursivamente questões de identidade e raça.

Penso ser importante que todos os professores estejam, de certa forma, preparados para usar o letramento racial crítico. Desta maneira, em consonância com Ferreira (2014, p. 255), “os professores poderiam estar colaborando para a formação de identidades raciais negra, branca e de todos os segmentos raciais no contexto da escola”. Sob essa ótica, isso pode possibilitar que todos sintam orgulho de sua raça e compreendam a estrutura do racismo na sociedade, permitindo-lhes agir de forma a construir uma sociedade justa e equitativa.

Na próxima seção, será abordada a análise crítica do discurso à luz da teoria de Gee que fundamenta a base teórica deste estudo.

1.4 DISCURSO E ANÁLISE DO DISCURSO

A análise do discurso é largamente utilizada em diversas áreas acadêmicas, pois todas estão interessadas em compreender como os seres humanos constroem significados e se comunicam dentro e entre diferentes grupos culturais. Antes de prosseguir, é necessário trazer algumas definições do que vem a ser discurso.

1.4.1 Discurso

Nascimento (2019, p. 66) concebe “discurso como o lugar onde o mundo se cria e recria”. Contudo, o autor reconhece que existe um mundo físico, histórico e social que precede o próprio discurso.

Para Barros (2015, p. 67-68), “a linguagem não pode ser entendida apenas como uma atividade puramente individual. O discurso é uma forma de agir no mundo”. Nesse sentido, Barros (2015) defende que, ao se expressar por meio de textos (orais ou escritos), são apresentadas representações do mundo material, social e mental; sentimentos, emoções e identidade são expressos. Essas representações fazem sempre parte das “práticas sociais”. Nessa perspectiva, Barros (2015, p. 68) destaca

que o discurso “é uma forma de ação no mundo. Não há como pensar no discurso de maneira estática, sem movimento”.

Na percepção de Gee (2005), os Discursos estão no mundo e na história como coordenações, isto é, uma dança de pessoas, lugares, tempos, ações, interações, expressões verbais e não verbais, símbolos, coisas, ferramentas tecnológicas que indicam certas identidades e atividades associadas. Assim, eles são realidades materiais. Mas os discursos existem, também, como trabalho para fazer com que pessoas e coisas sejam reconhecidas de certas maneiras e não de outras, e eles existem, também, como mapas que constituem nossos entendimentos. Eles são, então, práticas sociais e entidades mentais, bem como realidades materiais.

Gee (2005) faz uma distinção entre discurso (com letra minúscula) e Discurso (com letra maiúscula). Na próxima seção, de modo específico, abordo sobre esse conceito proposto pelo autor. Previamente, ressalto que Gee (2005), após explicar a diferença entre os dois, decide usar o termo “análise do discurso”, que se refere tanto às análises que tratam do discurso com “d” minúsculo quanto do com “D” maiúsculo. Em consonância com Gee (2005), neste estudo, adoto essa nomenclatura.

Proponho fazer uma análise do discurso. E o que é discurso para mim enquanto professora pesquisadora? Discurso é como bolinhas de gude que bailam no ar, elas podem ser translúcidas, manchadas ou intensamente coloridas. O discurso é influenciado pelas condições históricas e sociais, e está vinculado a quem se expressa, a quem se dirige e ao assunto abordado. O discurso possui o poder da palavra. Sabe por quê? Palavras têm poder e elas estão contidas em cada bolinha para serem usadas, carregam significados que ganham sentidos somente quando usadas. Atravessadas pelo tempo, carregam discursos que perduram até o dia de hoje como forma de manutenção do poder que desumaniza, que inferioriza pessoas. Penso que a partir da análise do discurso, seja possível vislumbrar alternativas de ler, observar, sentir e viver no mundo livremente.

Para além disso, procuro discorrer de forma sucinta, logo no início da seção, a respeito de outras teorias discursivas como a de orientação francesa e a anglo-saxã. Após isso, adentro na teoria proposta por Gee.

1.4.2 Análise do Discurso

No que concerne à Análise do Discurso de James Paul Gee, há poucas pesquisas no Brasil dedicadas a esse teórico, embora ocorra de forma significativa um número grande de pesquisas embasadas em outras teorias discursivas como a de orientação francesa de Michel Pêcheux e seu grupo, “bem como em outros autores da vertente anglo-saxã, como Norman Fairclough, Ruth Wodak, dentre outros”, segundo ponderações de Correia (2019, p.152).

De acordo em Barros (2015, p. 59), “a teoria proposta pelo grupo de Pêcheux confere mais ênfase ao papel ideológico dos textos, ou seja, procura desvelar apenas as relações de poder existentes”. Pequena atenção é dedicada à luta e à transformação nas dinâmicas de poder estabelecidas por grupos e organizações hegemônicas. Isso é, não existe, em nenhuma circunstância, uma preocupação com mudanças sociais (Barros, 2015).

A teoria da vertente anglo-saxã, apresentada por Fairclough, conforme aponta Barros (2015), abrange uma abordagem crítica da teoria social, interligada a um campo de pesquisa que busca promover transformações nas relações sociais de poder e dominação. Assim, “[...], ela deve centrar-se nas questões práticas da vida social, objetivando uma crítica explanatória, fundamentada em observações de problemas sociais cotidianos, visando superação” (Barros, 2015, p. 170). A autora acrescenta que isso tem sido um foco constante para a maioria dos pesquisadores que apoiam na perspectiva apresentada por Fairclough.

A autora afirma ser importante estudos pautados no teórico Gee, principalmente no que se refere aos estudos sobre o discurso, no qual se inscreve no campo da Análise Crítica do Discurso.

Esta pesquisa, importante ressaltar, está ancorada na Análise Crítica do Discurso, segundo teoria de Gee. Um dos fundamentos que justificam a escolha de Gee como referencial teórico para nossa análise é o fato de que as investigações desse autor têm se direcionado para a educação como um campo de interesse, como ocorreu no estudo de Correia (2017) e agora nesta pesquisa.

Neste trabalho busco aliar os construtos da teoria de Gee com o conceito de identidade e raça, além de outros teóricos que discorrem sobre esses temas e que fundamentam esta pesquisa. Por essa razão, será feito um percurso sobre a teoria da análise do discurso Gee, como esse autor define a análise do discurso para então chegar ao conceito que o mesmo define de Análise Crítica do Discurso.

Gee (2014) define a análise do discurso como algo intimamente relacionado aos aspectos estruturais da língua (gramática), porém voltada para a interpretação no contexto social, cultural e político, uma perspectiva sobre o significado que é frequentemente adotada por muitos linguistas convencionais.

Correia (2017) afirma que

Gee (2005) define a língua, e mais especificamente a língua em uso, como o domínio de estudo da Análise do Discurso. Ao contrário do que muitas vezes pensamos, a língua é forma de comunicação de informações, mas não só; e esta não é, para o autor, sua principal função (Correia (2017, p.78).

Ao analisar qualquer parte da linguagem, temos expectativas comuns sobre a forma como ela é geralmente utilizada, ou seja, cada palavra ou estrutura na linguagem “tem um certo ‘potencial de significado’ – isto é, uma gama de significados possíveis que a palavra ou estrutura pode assumir em diferentes contextos de uso” (Gee, 2004, p.21).

Segundo Correia (2017, p. 78), “quando falamos, tentamos nos adequar à situação de comunicação; ao mesmo tempo, porém, é a nossa fala que cria a situação”. Conforme afirma a autora, os discursos são o que interessa ao analista do discurso, posto que são a língua em uso. Todas as abordagens para análise do discurso em relação à sua forma vão além das estruturas gramaticais convencionais (que se limitam às relações dentro das frases) para contemplar as estruturas ou padrões entre diferentes frases.

As pessoas, geralmente, encaram a gramática como um conjunto de normas que indicam a forma “correta” de se expressar. Na visão de Gee (2011, p. 2), “falar corretamente é, muitas vezes, entendido como falar como as pessoas educadas fazem. Mas não é assim que a gramática funciona”. A maioria das pessoas, a menos que tenha dificuldades significativas, adquire uma língua materna durante sua socialização inicial. Cada uma aprende um tipo específico – conhecido como “dialeto” – de sua língua materna. Quando se conversa de maneira descontraída, é comum a utilização de linguagens que não são empregadas em situações formais.

A aprendizagem da linguagem falada é um processo completamente não consciente. Não precisa de instrução direta ou de qualquer tipo de correção. O processo aquisição da linguagem é, em grande parte, influenciada pelo controle biológico, ou seja, “os seres humanos são criaturas de linguagem. Eles nascem prontos e capazes de adquirir alguma variedade de uma linguagem humana” (Gee, 2011, p.03).

Gee (2014) apresenta dois modelos de discurso, um com letra maiúscula e outro com minúscula. Para este autor, há diferenças entre eles: o Discurso com letra maiúscula está relacionado com pensar no processo de significação, pois ocorre entre uma pessoa e outra(s). Isso significa que o que está em jogo não é apenas a língua, mas também outras questões como “qual papel, qual identidade socialmente situada está sendo assumida naquele determinado momento, naquela situação de fala”, consoante Correia (2017, p. 79). A concepção de Discurso é abrangente, visto que compreende questões de representação e reconhecimento.

Já o discurso com letra minúscula se situa dentro do Discurso. Correia (2017) afirma que falamos frequentemente como integrantes de Discursos específicos, ou seja, “compartilhamos com cada um desses grupos convenções sobre os modos de usar a língua, já que cada um deles tem uma maneira distinta de associar as palavras às identidades e atividades” (Correia, 2017, p.80).

Correia (2017, p. 80) afirma que

somos membros de muitos Discursos ao mesmo tempo, e eles influenciam uns aos outros, muitas vezes se misturando e criando novos Discursos a partir de um processo de hibridização. [...] usamos a língua, outras formas de significação, bem como assumimos formas de agir, interagir, sentir, acreditar e valorizar específicas para reconhecermos a nós mesmos e aos outros. Através desse processo, produzimos, reproduzimos, sustentamos e até mesmo transformamos determinados Discursos.

Nos primeiros estudos, Gee procurou distinguir de forma bem definida o que era discurso e Discurso. A partir disso, o autor trata de Análise do Discurso, no qual tem o intuito de demonstrar que, durante a análise vai, além do uso da língua relacionando outras questões envolvidas no processo de interação de comunicação.

Há dois tipos amplos de Discursos na sociedade, segundo Gee (2014), os primários e os secundários. Os discursos que estão relacionados aos processos de socialização são chamados de primários: são os familiares, por exemplo. A primeira identidade social se dá a partir deles. É com esses fundamentos que construímos laços com os demais Discursos – secundários –, decidindo entre aceitá-los ou rejeitá-los. Nossas crenças e valores são constituídos, a princípio, a partir dos discursos primários.

Já os Discursos secundários são os conhecimentos adquiridos durante nossa interação social fora da família, seja em instituições ou outros círculos sociais (como escola, igreja, trabalho, entre outros).

A diferenciação entre esses dois tipos, entretanto, não é tão direta, já que as fronteiras, muitas vezes, se confundem e as pessoas podem incorporar elementos de suas vivências primárias ao participarem de atividades e assumirem papéis dentro de seus ambientes secundários, conforme pontua Correia (2017). A autora afirma que da mesma forma que

os Discursos secundários que vão sendo adquiridos por uma pessoa podem mudar a forma como se relaciona com seu Discurso primário, alterando-o. Isso tem a ver com o fato de que, como já dissemos, os Discursos podem passar por processos de hibridização e, dessa forma, vão se influenciando mutuamente e sofrendo alterações ao longo da história. Isso ocorre porque os Discursos não são unidades com limites claramente definidos. Sendo assim, as pessoas, ao longo da história, sempre criam novos Discursos, contestando os limites de cada um (Correia, 2017, p. 81).

A partir dessa ideia de Discurso, segundo Correia (2017, p. 81), “participamos, ao mesmo tempo, de vários Discursos, e que por isso somos múltiplos, podemos perceber que um Discurso pode ser conflitante em relação a outro(s) nos quais estamos inseridos”.

Para Gee (2005, p.27, tradução livre¹³), a chave do discurso é

o ‘reconhecimento’. Se você juntar linguagem, ação, interação, valores, símbolos, objetos, ferramentas e lugares de tal forma que os outros o *reconheçam* como um tipo particular de quem (identidade) envolvido em um tipo particular de quê (atividade), aqui e agora, então você retirou um Discurso (e portanto continuou-o ao longo da história, mesmo que apenas por mais algum tempo). Tudo o que você fez deve ser semelhante o suficiente a outras performances para ser reconhecível. Contudo, se for suficientemente diferente do que aconteceu antes, mas ainda assim reconhecível, pode simultaneamente mudar e transformar os Discursos. Se não for reconhecível então você não está *dentro* do Discurso.

O estudioso reconhece que um discurso envolve muito mais que identificar o uso da linguagem, o uso das palavras na língua a qual a pessoa usa para se comunicar

¹³ “is “recognition.”It you put language, action, interaction, values, beliefs, symbols, objects, tools, and places, together in such a way that others *recognize* you as a particular type of who (identity engaged in a particular type of what (activity), here-and-now, then you have pulled off a Discourse (and Thereby continued it through history, if only a while longer). Whatever you have done must be similar enough to other performances to be recognizable. However, if it is different enough from what has gone before, but still recognizable, it can simultane-ously change and transform Discourses. If it is not recognizable, then you’re not “in” the Discourse” (Gee, 2005, p. 27).

tanto na escrita como na fala. Para ele, discurso diz respeito aos entrelaçamentos de outros elementos que podem ser reconhecidos por outras pessoas como uma identidade específica, numa atividade em particular. Gee (2005) sustenta que é produtivo conceber questões sociais e políticas considerando-nos apenas como seres humanos que falam e interagem uns com os outros.

No entanto, é crucial levar em conta os Discursos que representamos e promovemos, dos quais somos "portadores". Os Discursos que articulamos já existiam antes de cada um de nós "entrar em cena" e a maioria deles perdurará muito além de nossa "saída de cena". Os discursos, por meio de nossas palavras e ações, dialogam entre si ao longo da história, e ao fazê-lo, contribuem para a construção da história humana.

Em consonância com essa perspectiva teórica, neste estudo, busquei analisar o discurso dos estudantes nos gêneros nuvem de palavras, poema, cartaz digital e relato pessoal na perspectiva da Análise Crítica do Discurso.

1.4.3 Noções definidas por Gee (1996/2005) como "aquisição" e "aprendizagem"

A discussão sobre Discurso primário e secundário está assentada nas

[...] noções definidas por Gee (1996), como 'aquisição' e 'aprendizagem'. Enquanto a aquisição significa adquirir algo com base em tentativas e erros, através da exposição a modelos e da prática dentro de um grupo social, sem acesso a um ensino formal" (Correia, 2017, p. 82).

A partir da década de 1980, teorias sobre como as pessoas aprendem a ler e escrever "indicavam que as crianças já apresentam noções da escrita antes da aquisição formal do letramento, o qual se materializa na escola e se incorpora à vida cotidiana da criança" (Botelho, 2013, p. 55). Essa visão é denominada de epistemologia genética, também conhecida como construtivismo.

No bojo dessa discussão, Correia (2017, p.82) afirma que,

para Gee (1996), desempenhamos melhor aquilo que adquirimos, mas conscientemente sabemos mais aquilo que aprendemos. Muito do que aprendemos depois de nossos primeiros processos de socialização, no entanto, envolve uma mistura entre aquisição e aprendizado. Consideramos essencial, baseados nas ideias colocadas pelo autor, um equilíbrio entre esses dois processos, pois a ausência de aquisição leva a pouco domínio na prática, mas a falta de aprendizado tem como consequência pouca consciência crítica e analítica. Mas a importância

desse equilíbrio não exclui a necessidade de que a aquisição, em certa medida, sempre preceda o aprendizado.

Dessa forma, observa-se que a ausência de um conhecimento adquirido compromete a aplicação prática, enquanto a carência de aprendizado limita a capacidade de análise e o desenvolvimento da consciência crítica. No entanto, é imprescindível entender que a relevância desse equilíbrio não implica que a obtenção deva ser sempre priorizada em relação à aprendizagem.

Para Correia (2017), quando o sujeito adquire domínio sobre algo, como um Discurso, por exemplo, tende a agir sem muita consciência do processo. Por outro lado, ao se deparar com uma situação desafiadora à qual não conseguiria se adaptar, o sujeito fica constantemente ciente de suas ações e das expectativas da posição que ocupa.

Quando adquire um conhecimento, simultaneamente, consegue aprendê-lo, desenvolver metacompreensão sobre o assunto em questão e equilibrar essas duas dimensões. Com isso, é possível saber como agir na prática, muitas vezes, de forma automática, mas sempre tendo a capacidade de refletir a respeito da prática e suas consequências quando preciso. Isso pode permitir realizar mudanças, caso se pense ser indispensável. Se for tomada a decisão de apenas dedicar o tempo à aprendizagem e deixar de lado a conquista do conhecimento, o que acontecerá é que não estará em pauta o preparo para aplicar o conhecimento de maneira significativa.

Por outra perspectiva,

o aprendizado também é essencial, porque é essa meta conhecimento que nos leva à reflexão e possíveis críticas, as quais podem levar à mudança. E uma crítica a um Discurso precisa partir sempre de dentro dele próprio. Não se pode tomar um Discurso como parâmetro para crítica de outro, a menos que aquele que faça tal crítica tenha meta-conhecimentos sobre esses dois Discursos. Afinal, o Discurso de uma pessoa é o próprio limite do entendimento que ela tem a respeito das questões (Correia, 2017, p. 83).

Para que uma língua tenha sentido, é preciso que esteja sendo utilizada ativamente por um falante durante a comunicação, incorporando as regras gramaticais da língua. Dessa maneira, o falante constrói textos para expressar suas opiniões sobre o mundo e realiza várias atividades que contribuem para a formação de identidades sociais diversas.

O uso da língua evidencia um modo particular acerca do mundo, a respeito do que é normal ou anormal, aprovado ou reprovado, certo ou errado, possível ou impossível, dentre outras questões estabelecidas quando se assume posições a partir do momento que se usa a língua, isso atribui a língua uma natureza política. Dessa forma, essas percepções acabam por influenciar no modo como cada pessoa age em relação à sua crença e valores.

Para Gee (2011), o termo política não se refere ao governo ou aos partidos políticos. O autor afirma fazer referência a “qualquer situação em que a distribuição dos bens sociais está em jogo [...] qualquer coisa que um grupo social ou sociedade considere um bem que vale a pena ter” (Gee, 2011, p. 89). Dessa maneira, a linguagem constituiu-se como um instrumento que empregamos para estabelecer ou romper vínculos sociais.

Na visão de Correia (2017), a Análise do Discurso para Gee (1996) apresenta papel e importância que estão relacionados às funções das ideologias, que para ele está inserido na teoria social, que inclui conceitos gerais, como crenças e demandas sobre as maneiras como são difundidas na sociedade.

Nesse sentido, as ideologias desempenham um papel fundamental na formação do mundo, das realidades humanas e até mesmo da própria identidade do falante. Ao lado da história e das estruturas materiais da sociedade, elas colaboram para moldar o que somos, uma vez que determinados “bens” são distribuídos de acordo com a ideologia dominante.

Embora, muitas vezes, não se tenha consciência, as pessoas são afetadas por ideologias subjacentes e veladas, direcionando suas trajetórias de maneira inconsciente. Contudo, por meio de suas práticas sociais, é possível identificá-las. Nisso se baseia

o papel da Análise do Discurso: ao percebermos, a partir da observação de nossas práticas, que nossos discursos/ações são prejudiciais aos outros ou a nós mesmos, torna-se necessária uma atividade reflexiva sobre nossas escolhas. Nesse sentido, a Análise do Discurso acaba se mostrando como uma questão moral. Isso tem também a ver com o fato de algumas abordagens de análise do discurso, incluindo a de Gee, serem chamadas de críticas, que por assumirem, em suas análises, o caráter político da língua em uso (Correa, 2017, p. 84).

Na teoria da Crítica, os contextos são fundamentais, pois incluem grupo de pessoas, de objetos e locais, determinam os significados no uso das palavras, uma vez

que, fora do uso, elas não possuem nenhum significado. Assim, tanto os papéis e as inúmeras identidades assumidas pelas pessoas são estabelecidos pelo contexto, segundo o que pontua Gee (2005). O autor acrescenta que a linguagem, ao ser empregada, possibilita que as pessoas sejam identificadas por adotarem uma identidade ou função específica; em outras palavras, ela contribui para a construção de uma identidade "aqui e agora". É fundamental ressaltar que uma mesma declaração e um mesmo comportamento podem ter diferentes valorações em contextos variados.

Correia (2017, p. 85) corrobora essa perspectiva, ao afirmar que “ao mesmo tempo em que buscamos adequar o que dissemos à situação, somos nós que a criamos”. De acordo com essa ótica, o contexto é imprescindível. Nesse sentido, pode-se dizer que o falante faz escolhas ao fazer uso das palavras em determinados contextos, essas escolhas podem ser conscientes ou inconscientes.

É importante destacar que a análise do discurso é uma ferramenta, pois o contexto pode ser ampliado e analisado a partir dos valores e informações que não são ditos. Sejam as palavras ditas de modo consciente ou não, como afirma Correia (2017, p. 86), “motivados ou não por uma questão de hábito, fazemos escolhas a todo instante, e elas são importantes porque podem significar a exclusão de outra possibilidade de uso”.

Gee (2005) aborda sobre os modelos Discursivos e afirma que são atribuídos de valores e de perspectivas, de maneira que o conteúdo de um determinado modelo pode haver conflito em relação a outros. Isso é, determinadas exclusões estão relacionadas aos modelos Discursivos. São os modelos que determinam, segundo palavras de Correia (2017, 87), “o que é tido como central, típico, e o que é marginal, atípico. Logo, os modelos Discursivos desempenham um papel na criação e manutenção de estereótipos”. Isso é, os modelos Discursivos possibilitam a pessoa atribuir sentidos a todas as coisas no mundo, uma vez que os modelos discursivos são compartilhados por diferentes meios, por diferentes pessoas e elas próprias, através da mídia, por livros, e inúmeras outras práticas sociais. Segundo Correia (2017, p. 88), é

a partir desses modelos Discursivos que fazemos nossas escolhas, que atribuímos sentidos ao mundo e agimos. Logo, é com base neles que se dão as nossas práticas sociais. Nesse sentido, nossa mente é social, porque nossos modelos Discursivos, enraizados em nossas práticas culturais, guiam nossas ações, nosso modo de pensar, atribuir valores e interagir. Qualquer modelo Discursivo está ligado a uma espécie de simulação que criamos em nossa mente. Essas simulações nos ajudam

tanto a pensar sobre o mundo, quanto a nos preparar para agirmos nele. Elas nunca são neutras, mas sempre baseadas em uma perspectiva ou outra, que são definidas com base em nossas experiências e em nossos Discursos.

As simulações, de certa forma, sempre partem de uma perspectiva específica, que é moldada pelas nossas vivências e pelos discursos aos quais estamos expostos, nunca sendo neutras. Gee (2005) apresenta modelo Discursivo conflitante e modelo heterogêneo, uma pessoa pode apresentar dois modelos conflitantes ou apenas o heterogêneo.

Gee (2014) mostra que a língua em uso, além de ser empregada para dizer algo, também é usada para construir coisas no mundo a partir do auxílio de ferramentas. O autor (2014) apresenta sete tarefas de construção da língua, pois para realizar uma análise discursiva implica em fazer questionamentos a respeito das tarefas com a ajuda das ferramentas de investigação que ele propõe.

Assim, Gee (2014) apresenta as possibilidades de construção a partir da língua: 1 - os significados; 2 - atividades; 3 - identidades; 4- relações com outras pessoas; 5 - a política; 6 - conexões entre as coisas no mundo; 7- construímos, ainda, privilégios (ou não) para determinados sistemas de signos e conhecimento.

Para esta pesquisa, as tarefas que me interessam são os significados e identidade, os quais serão explicados no capítulo da Metodologia.

No capítulo seguinte, abordo a Linguística Aplicada Crítica (LAC), apresento alguns conceitos de raça, racismo, preconceito e discriminação, com ênfase no racismo estrutural. Também discuto a perspectiva da decolonialidade, da identidade e, por último, trago aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionados ao Ensino Médio.

CAPÍTULO 2

DOR, CONSCIENTIZAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO, COMPOSIÇÃO EM POTENCIAL DE OUTRAS HISTÓRIAS POR VIR, POR TORNAR-SE

*E quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um
olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução.*

Conceição Evaristo

Este capítulo aborda, inicialmente, os conceitos fundamentais da Linguística Aplicada Crítica (LAC). Após discussão sobre essas abordagens, apresento os conceitos de raça, racismo, preconceito e discriminação, com destaque para o racismo estrutural. A perspectiva da decolonialidade e a construção da identidade também são discutidas. Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a educação básica, é analisada, enfatizando necessidade da educação antirracista. São arcabouços teóricos que corroboram com a defesa da minha tese de que é possível uma educação antirracista no Ensino Médio em escola pública.

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA

A Linguística Aplicada (LA), um campo de estudo que surgiu há aproximadamente 60 anos com foco no ensino de idiomas estrangeiros, tem sido muito discutida por diferentes pesquisadores. O início da Linguística Aplicada está associado à criação, por volta de 1946, de uma disciplina oferecida na Universidade de Michigan, ministrada por Charles Fries e Robert Lado. Pode-se dizer que a Linguística Aplicada Crítica nasceu como resultado da consolidação da disciplina da LA.

A linguagem como prática social é o objeto de estudo da LA. Considera-se, hoje, que esse objeto não está relacionado unicamente às línguas estrangeiras, mas também ao contexto de ensino-aprendizagem da língua materna ou em situações que tratem sobre o uso da linguagem.

Como destaca Moita Lopes (2006), a abordagem da linguística aplicada tradicional ainda mantém uma perspectiva fortemente positivista, concentrando-se nas metodologias de ensino e aprendizagem de línguas, com destaque para as línguas estrangeiras. Segundo o autor (2006), isso situa as práticas a serem estudadas em um cenário desprovido de contexto social, considerando um sujeito uniforme, insensível à influência da história e das práticas discursivas que moldam suas ações e sua

identidade. Contrário a essa ordem, Moita Lopes se posiciona a favor da construção de uma “LA como área de pesquisa mestiça e ideológica”, que precisa considerar, inclusive, os interesses a que servem os conhecimentos que produz” (Moita Lopes, 2006, p. 25).

Moita Lopes (2006) afirma que a Linguística Aplicada deve interagir com teorias que têm provocado uma reflexão profunda sobre as formas de gerar conhecimento nas ciências sociais. Para o autor, “são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem” (Moita Lopes, 2006, p. 23).

A Linguística Aplicada Crítica (LAC) desenvolve compreensões sobre fatos linguísticos, como também busca dar explicações para esses fatos, ancorada na premissa de que o homem é constituído na e pela linguagem. Ainda reconhece que na linguagem a identidade do sujeito é construída e essa construção se dá de modos diferentes em razão dos aspectos culturais, sociais. Pennycook (1990) defende uma postura crítica em relação à linguística aplicada, fundamentado em uma maior sensibilidade para as questões sociais, culturais e políticas.

Com base nesses elementos, os linguistas aplicados podem descobrir soluções para compreender os fenômenos da linguagem, os comportamentos, os processos de aprendizagem, a formação da identidade e sua conexão com outras identidades.

Pennycook (1990) afirma que a linguagem desempenha um papel essencial na manutenção e transformação da nossa forma de viver e compreender o mundo e a nós mesmos. É fundamental reconsiderar a maneira como a linguagem é adquirida pelo sujeito, levando em consideração seus contextos sociais, culturais e políticos, incluindo questões de gênero, raça e outras dinâmicas de poder, assim como a ideia de sujeito como múltiplo, formado por meio de diversos discursos. O autor ressalta que é importante enxergar as escolas como espaços culturais multifacetados, onde diferentes abordagens estão sempre em conflito. É fundamental compreender, principalmente, a política cultural relacionada ao ensino de línguas (Pennycook, 1990).

Sendo assim, neste estudo, são propostas reflexões sobre identidade e raça a partir do discurso dos estudantes nos gêneros textuais produzidos no contexto escolar de uma escola pública do Ensino Médio em um município de Mato Grosso.

Os benefícios desta investigação fundamentam-se na concepção de que a abordagem do ensino da Língua Portuguesa sob a ótica da LAC pode contribuir para a adoção de novas metodologias educacionais, visando atenuar as disparidades sociais.

Assim, é imprescindível desenvolver aulas de Língua Portuguesa que incluam práticas pedagógicas comprometidas em transformar o cenário de exclusão que existe há muito tempo, o qual marginaliza grupos como os povos indígenas originários, as comunidades remanescentes de quilombos e outros afrodescendentes (Brasil, 2018).

Por essa razão, o estudo aqui proposto apoia a ideia de Pennycook (1990) de que é possível e necessário gerar mudanças por meio de uma abordagem da linguística aplicada como um projeto crítico.

Dessa maneira, os benefícios serão de modo indireto, isto é, a contribuição do ensino-aprendizado de Língua Portuguesa com foco nos temas identidade e raça pode, em boa medida, fortalecer a formação crítica do estudante e potencializar seus posicionamentos críticos, pois todos os gêneros textuais trabalhados na oficina apresentam como temas identidade e raça, de modo que se possam observar nas produções escritas dos estudantes as marcas linguísticas, que possam, de certa forma, revelar suas subjetividades no que concerne ao seu olhar sobre si mesmo e a respeito de sua formação.

Conforme Freire (1987), há uma busca incessante pela liberdade alcançada, pela conquista de longas datas, logo podemos dizer que resistência é luta. Ao consideramos que a resistência está constituída por lutas, é necessário que tenhamos uma prática pedagógica, que possibilite aos estudantes se reconhecerem para promover uma ação transformadora, ou seja, “é práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p.43).

Embasadas no pensamento de Freire (1987, p. 47), de que “a educação se refaz constantemente na práxis”, nesta pesquisa, almejo questionar e transformar com o intuito de superar antigas e arraigadas concepções sobre identidade e raça, por meio da análise dos discursos dos estudantes presentes nos gêneros textuais que produziram no decorrer da Oficina.

Pennycook (2001) salienta que a LAC é uma perspectiva adotada para examinar questões linguísticas, partindo do pressuposto de que os sujeitos estão imersos em um mundo marcado por dor e que a linguística aplicada pode desempenhar um papel significativo na produção ou até mesmo na atenuação da dor. Deve-se dizer que a LAC não visa apenas ao “[...] alívio da dor, mas também na possibilidade de mudança” (Pennycook, 2001, p. 07, tradução livre)¹⁴. Sobre essa possibilidade de mudança, o

¹⁴ “But, it is also a view that insists not merely on the alleviation of pain but also the possibility of change” (Pennycook, 2001, p. 07).

autor argumenta que a LAC “não se trata apenas de relacionar microrrelações da linguística aplicada com macrorrelações de poder social e político” (Pennycook, 2001, p.08, tradução livre)¹⁵; como também se preocupa em relacionar questões da desigualdade. Para além desses aspectos, preocupa-se

também em questionar o que se entende e o que é mantido por muitas das categorias cotidianas da linguística aplicada: linguagem, aprendizagem, comunicação, alfabetização, avaliação e assim por diante (Pennycook, 2001, p.08, tradução livre)¹⁶.

Há diversas modalidades de trabalho crítico que podem ser realizadas, sobretudo, em campos como a educação, na qual se observa o fortalecimento da missão “transformadora” do trabalho crítico e seu potencial para promover mudanças por meio da conscientização e da emancipação (Pennycook, 2001). Para o autor, as pesquisas conduzidas com base na LAC contribuem para a análise crítica de questões relacionadas à raça, à sexualidade e ao gênero, especialmente no que diz respeito à formação dessas categorias por meio de distintos mecanismos linguísticos e discursivos.

Nesta pesquisa, procurei me embasar na LAC para que o conhecimento produzido se encaminhe para refletir sobre questões relacionadas à identidade. Assim, em consonância com Pennycook (2001), essa abordagem favorece a articulação entre teoria e prática. Dessa maneira, um dos propósitos neste estudo é conceder a noção de identidade por meio da linguagem.

2.2 ALGUNS CONCEITOS: RAÇA, RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO

Para realizar esta pesquisa, foi necessário um estudo sistematizado de alguns conceitos a fim de compreendê-los e mobilizá-los na Oficina e na análise. Inicio esta seção abordando o conceito de raça.

A noção de raça, conforme Nascimento (2019), configura-se como uma problemática que diz respeito aos brancos; contudo, a maneira de se posicionar “é um dever de todos os negros, ainda que não devamos, do ponto de vista ontológico,

¹⁵ “is not only about relating micro relations of applied linguistics to macro relations of social and political power” (Pennycook, 2001, p.08).

¹⁶ it is also concerned with questioning what is meant by and what is maintained by many of the everyday categories of applied linguistics: language, learning, communication, literacy, assessment, and so on” (Pennycook, 2001, p.08).

confundir o negro com a animalidade da luta e da resistência” (Nascimento, 2019, p. 81). Essa responsabilidade, conforme o autor, está vinculada ao imperativo de continuar existindo, e os negros têm desenvolvido diversas estratégias no mundo para realizar esse propósito.

No racismo estão presentes, de modo simultâneo, três características: a primeira é a construção de/da diferença. A pessoa é vista como “diferente” devido à sua origem racial e/ou ao seu pertencimento religioso. A segunda se refere a essas diferenças construídas que se encontram intrinsecamente ligadas a sistemas de valores em forma de hierarquia. A associação dessas duas formam o que se denomina preconceito. Já a terceira característica está associada ao poder. A combinação dessas características, o preconceito e o poder formam o racismo (Kilomba, 2020).

No bojo dessas características, compreende-se que o racismo é

a supremacia branca. Outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem esse poder. Os conflitos entre eles e o grupo dominante branco têm de ser organizados sob outras definições, tais como preconceito. O racismo por sua vez inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações, políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc. (Kilomba, 2020, p. 76).

A fronteira entre brancos e negros pode ser atravessada com base em fatores como o lugar onde vivem, seu nível de educação, sua situação financeira. Contudo, “essas características não impedem a existência de atitudes movidas pelo preconceito racial, mas podem alterar a intensidade de sua exteriorização” (Silva, 2023, p.283). Nascimento (2019) sustenta que, ao virmos ao mundo, somos colocados em um contexto caracterizado por condições raciais e socioeconômicas que afetam nossos corpos (condição), “mas é possível quebrar esse estado de coisas ao agir no mundo através da linguagem (solução) sendo, assim, possível construir o mundo ao nosso redor” (Nascimento, 2019, p. 81).

Almeida (2018) afirma que raça é um termo que carrega um significado que só se revela em uma concepção relacional. Isso é, se evidencia em uma “relação social, o que significa dizer que raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos” (Almeida, 2018, p. 40).

Assim, no âmbito da vida cultural e política, as pessoas se percebem como sujeitos autoconscientes e constroem suas relações emocionais em meio a divisões

raciais presentes no imaginário coletivo e nas práticas sociais do dia a dia. Nesse sentido, a vida cotidiana, os sentimentos e as convicções são sempre “perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir” (Almeida, 2018, p. 50).

O racismo, segundo Francisco Júnior (2008), cuja origem remonta ao conceito de raça do século XV, é uma construção histórica, social e cultural, fruto de um longo processo ideológico que foi se arraigando aos poucos. Sob a ótica da discussão étnico-racial, esse autor afirma que

o racismo é o conceito mais amplo, abarcando as ideias de preconceito, discriminação e estereótipos. Obviamente, existem outros tipos de preconceitos, discriminações e estereótipos que não somente o racial, dentre eles podem ser citadas as questões de gênero, classe social, opção sexual etc. Quando se trata destas outras formas de preconceitos, discriminações e estereótipos, estas não são, obviamente, subordinadas ao racismo (Francisco Júnior, 2008, p.401).

Dentro do cenário atual, o racismo pode ser visto como um fenômeno histórico-social de caráter ideológico, que se estabelece e se evidencia através de preconceitos, atos discriminatórios e estereótipos. A dimensão geográfica e política também é levada em consideração, sendo aspectos relevantes para a origem desse fenômeno social.

Silva (2023) afirma que o preconceito atua, especialmente no Brasil, baseando-se em elementos históricos internalizados ao longo do tempo. Esses elementos podem ser adquiridos em diversas esferas da existência: desde a assimilação das práticas e concepções durante o convívio familiar até nas amizades e relações de vizinhança “[...] e também pode ser absorvido reforçado pelas instituições, a exemplo do sistema educacional, dos espaços de trabalho entre outros” (Silva, 2023, p. 284).

O preconceito, de acordo com Francisco Júnior (2008, p. 401), surge como um juízo antecipado enraizado na rotina diária através de rótulos e estereótipos, ou seja, o preconceito se manifesta por meio de conceitos, ideias ou pensamentos predefinidos. Assim, sua natureza é subjetiva, habitando na consciência e nos sentimentos dos indivíduos. O preconceito, nesse sentido, como bem pontua o autor, “por si só não fere nenhum direito. Porém, dissemina-se de tal forma que se torna arraigado na sociedade, transformando-se em posições e ações, o que nos remete ao conceito de discriminação” (Francisco Júnior, 2008, p. 402).

No que diz respeito à discriminação, segundo palavras De Freitas, Martins e Brussio (2023, p.99), entende-se que “privilegia algumas raças em detrimento das outras. Resultado de ações, comportamentos, atitudes que acontecem rotineiramente”.

Já o estereótipo, consoante Francisco Júnior (2008, p. 402), “é uma ideia próxima do preconceito. Na verdade, é o exercício do preconceito”. Isso é, a manifestação do preconceito dá-se por meio de palavras e/ou imagens que propagam opiniões baseadas na ausência de senso crítico.

Se o preconceito se propaga na falta do senso crítico, proponho, a partir do conceito de raça, o ensino-aprendizado de Língua Portuguesa embasado na práxis antirracista. Posto que raça no Brasil não pode se sustentar nas características genéticas, nos fenótipos. O país foi constituído num cenário colonial, de extrema exploração. Os colonizadores europeus que vieram para estas terras brasileiras, calaram os povos originários, desconsideraram seus lares e ocuparam seus territórios. Trouxeram os povos negros africanos para este lugar hoje chamado Brasil, os arrancaram de seus lares, de sua terra mãe de forma brutal, desumana.

Hoje, a minha voz, a sua voz, as nossas vozes negras e indígenas clamam por reparação histórica de um passado de dores intensas que nos deixaram cicatrizes para além do corpo, na alma. Raça contempla nossa amálgama ancestral que lutou e continua a lutar hoje por direitos negados desde que foram arrancados do aconchego dos braços de sua mãe África.

Nesse panorama, tomo conceito de raça como ancestralidade, raça remete a nossa conexão ancestral: aos reis, às rainhas, à mãe, ao pai, ao irmão, à irmã, aos tios, tias, primos, primas, avós, bisavós, tataravós que sofreram dores físicas e mentais intensas, foram humilhados, lutaram, resistiram, reexistiram para deixar o legado a nós, seus descendentes que persistem na luta por direitos, por equidade, por justiça social.

Ademais, raça é saudar a ancestralidade, é existir para reverberar novas perspectivas acerca de questões sociais que nos oprimem por meio de discursos dominantes. A respeito de novas abordagens, corroboro com Costa (2020) que destaca a importância de uma política de ações afirmativas no setor educacional, com o objetivo de responder às demandas da população negra brasileira por iniciativas que assegurem reparação, reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade.

Acredito que é imprescindível mudar a realidade para melhor. Falo por mim, por você, por todos nós, pelo coletivo. Portanto, ao reverenciar a minha ancestralidade, reverencio a sua e a nossa.

2.3 RACISMO ESTRUTURAL

Compreender que há racismo na sociedade é fundamental para que ações de educação antirracista, inclusive, as desenvolvidas no espaço da educação básica, sejam construídas e praticadas. Almeida (2018) afirma que existem três tipos de racismo, o individual, o institucional e o estrutural. Para esta pesquisa, elegi o estrutural, contudo, antes de prosseguir, é importante conceituar e diferenciar cada um deles para uma melhor compreensão. Assim, os motivos pelos quais decidi focalizar o racismo estrutural ficarão claros.

Almeida (2018) afirma que as instituições criam os requisitos necessários para implantar e preservar a estrutura da sociedade. O que implica dizer que a presença de um racismo institucional sugere que, de alguma maneira, a imposição de normas e critérios discriminatórios pela instituição está vinculada à ordem social que pretende preservar. Da mesma maneira que a atuação da instituição é influenciada por uma estrutura social já existente – com todas as suas contradições características –, o racismo manifestado por essa instituição também faz parte dessa mesma estrutura.

As instituições, como afirma Almeida (2018, p. 36), “são apenas materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos”. Isso é, as instituições refletem o racismo presente na sociedade.

Soma-se a essa ideia, a afirmação de Kilomba (2020, p.77), “o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado”. Nessa acepção, como bem destaca Kilomba (2020), a palavra instituição faz referência a uma diferenciação no tratamento em situações do dia a dia, como por exemplo, em sistemas e agendas educacionais, mercado de trabalho, sistema judicial, entre outros.

Essa ótica é reforçada por Davis (2018, p. 12), quando diz que

o racismo pode ser encontrado em todos os níveis de todas as grandes instituições - inclusive nas forças armadas, no sistema de assistência à saúde e na polícia. Não é fácil erradicar o racismo, tão profundamente arraigado nas estruturas de nossa sociedade, e por isso é importante produzir uma análise que vá além da compreensão dos atos individuais de racismo, por isso precisamos de reivindicações que vão além da instauração de processos contra pessoas que cometem atos racistas.

Kilomba (2020) traz o conceito de racismo do cotidiano que diz respeito ao uso, sejam de palavras, de imagens, de gestos, ações ou olhares que posicionam o “sujeito negros e as Pessoas de Cor não só como ‘*Outra/o*’- a diferença contra a qual o negro é medido, mas também como Outridade, isso é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca” (Kilomba, 2020, p. 78).

Almeida (2018) alerta para o racismo individual e destaca que o fato de considerar o racismo como constituinte da estrutura não significa dizer que se isenta da responsabilidade individual pelas atitudes racistas, muito menos oferecer desculpas a quem comete o racismo. Muito pelo contrário, como bem afirma Almeida (2018, p. 40), “entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas”.

Nessa perspectiva, para Almeida (2018), o racismo faz parte da estrutura social e, portanto, não requer uma intenção para se mostrar. Embora permanecer em silêncio diante do racismo não torne a pessoa culpada ou responsável moral e/ou legalmente, certamente, o silêncio a torna ética e politicamente responsável pela perpetuação do racismo. Para que haja mudança na sociedade, é preciso ir além das denúncias ou do repúdio moral do racismo. Essa mudança, segundo Almeida (2018, p.40), “depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas”.

Essa compreensão deve ser a de que o racismo em nossa sociedade é, sobretudo, estrutural. Isso não nega ou exclui o racismo institucional e/ou individual e/ou outra forma de racismo, porém busca o entendimento de que todo racismo que há no contexto social é de origem dessa estrutura.

Kilomba (2020) corrobora com a definição de racismo estrutural, ao afirmar que as pessoas negras são frequentemente deixadas de fora das principais estruturas sociais e políticas. Essas estruturas sociais, segundo a autora,

operam de uma maneira que privilegia manifestamente seus *sujeitos brancos*, colocando membros de outros grupos radicalizados em uma desvantagem visível. Isso é, pessoas negras ficam fora das estruturas dominantes (Kilomba, 2020, p. 77).

Para além dessa ótica, Davis (2018), considerada uma das feministas mais notáveis da atualidade e que apresenta sua marcante trajetória na luta política, personificou um movimento em busca de humanidade, igualdade e liberdade não apenas para a comunidade negra, mas também para todos os grupos oprimidos na sociedade. Davis (2018) afirma que é preciso, além do diálogo sobre raça e racismo,

aprender a dialogar sobre e para além disso, ampliar as discussões de modo que sejam efetivadas ações. Segundo a autora,

Se não soubermos dialogar de forma significativa sobre racismo, nossas ações tomarão direções equivocadas. O chamado ao diálogo público sobre raça e racismo é também um chamado ao desenvolvimento de um vocabulário que nos permita estabelecer conversas construtivas. Se tentarmos usar um vocabulário historicamente obsoleto, nossa consciência sobre o racismo permanecerá superficial, e poderemos facilmente sofrer pressão para admitir, por exemplo, que mudanças nas leis produzem espontaneamente mudanças efetivas no mundo social (Davis, 2018, p. 78).

Essas reflexões da autora aliam teoria e prática, a partir de uma análise da história, da sociedade e da política. Teorizar e praticar estão interligadas e são essenciais para uma mudança significativa na realidade. Nesse sentido, seu pensamento se insere no contexto das teorias críticas, do pensamento gerado a partir da subalternidade e de grande relevância para transformação possível no mundo.

Nas palavras de Nascimento (2019, p. 28), “é preciso que haja o devir-negro do mundo, protagonizado pela linguagem como espaço de emancipação e hegemonia dos grupos historicamente marginalizados”. Movimento este que tenha como tema central a raça e sua desracialização nos aspectos discursivo, material, social e linguístico de nossos corpos negros (Nascimento, 2019).

Diante disso, esta pesquisa busca uma reflexão crítica ao embasar numa educação antirracista, a qual é vista como um espaço de combate às inúmeras maneiras de violência socialmente organizada voltadas para pessoas, comunidades, conhecimentos e culturas negras.

Costa (2013) enfatiza a urgência da adoção de políticas curriculares, que devem ser sustentadas por uma formação inicial e continuada de professores apropriada com o objetivo de permitir que os estudantes desenvolvam uma compreensão acerca das múltiplas dimensões da presença da população negra, “que a historiografia oficial, a literatura e diferentes áreas do conhecimento ocultaram ou negaram ao longo do processo de formação e consolidação da nação brasileira” (Costa, 2013, p.20).

Desse modo, esta pesquisa busca também corroborar com o descortinamento de uma realidade no processo de formação dos brasileiros contada a partir do olhar do outro. Para Costa (2013), a relevância da população negra no Brasil ainda não está adequadamente ressaltada nestas primeiras décadas do século XXI, considerando que o imaginário social permanece, ainda, moldado pelas “produções ideológicas de um

período em que o cientificismo produziu interpretações e explicações sobre o Brasil calcadas em concepções racializadas” (Costa, 2013, p.20).

É imprescindível considerar a importância de amplificar os debates acerca das questões raciais. O que verdadeiramente urge é tomar medidas efetivas. É essencial avançar para além da simples conversa e, ao mesmo tempo, é crucial aprimorar a capacidade de dialogar sobre a temática da raça e do racismo. Embora haja uma necessidade de dialogar sobre esse tema, ainda há no contexto escolar uma certa resistência em dialogar sobre as diversas formas de violência que diz respeito à temática raça.

Conforme levantamento de registros de casos de racismo na escola em que se desenvolveu a pesquisa, foi possível notar que, apesar de muitos casos de racismo presente, ainda há uma certa resistência em falar sobre, principalmente em registrar a situações de racismo, como foi possível observar nos cadernos físicos de anotações de registros de indisciplina. Pode-se observar, nos registros de 2023, que no lugar de racismo, foi registrado *bullying*, mas não foi especificado qual tipo, somente em um ou outro caso houve registro de expressões como: “xingou de macaca”, “chamou de macaco”. Para saber quais registros se referiam ao racismo, foi necessário perguntar à equipe pedagógica que tinha conhecimento a respeito dos fatos ocorridos. No ano de 2023, conforme contabilizado no caderno de anotações, apenas no período matutino, foram documentados 13 casos explícitos de racismo, além daqueles que não foram reportados à coordenação para registro.

Ao longo dos doze anos de experiência nessa escola, como professora e agora como pesquisadora, pude notar e presenciar inúmeros casos de violência dessa temática que vão desde violência verbal, insultos baseados na raça que reforçam a ideia de que as pessoas negras ocupam uma posição social inferior, até a violência física. De modo geral, as questões de violência relacionadas à raça trazem outros temas associados como a sexualidade e o gênero que não podem ser deixados de lado, pois ajudam a entender a invisibilidade enfrentada por meninas negras.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹⁷ (IBGE), as definições oficiais de cor, raça e etnia no Brasil são: "branco" (de origem europeia), "preto" (afrodescendentes), "pardo" (afrodescendentes), "indígena" (povos nativos brasileiros) e "amarelo" (descendentes asiáticos). Importante ressaltar que a classificação oficial

¹⁷ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) coordena a pesquisa referente ao perfil da população brasileira.

de cores se reveste de importância, pois reflete a maneira como o governo percebe e categoriza a população brasileira (Ferreira, 2014).

Dessa forma, as escolhas feitas pela população brasileira indicam a forma como o IBGE percebe a estrutura dos grupos étnicos no Brasil. Para Ferreira (2014, p.92), “a classificação por cores ocorre porque os cidadãos brasileiros foram ensinados a se identificar pela cor e não pela sua ascendência”. O fato é que, ao invés de se identificarem como afro-brasileiros, afrodescendentes ou negros, a inclinação é que as pessoas busquem representar-se com o tom de pele mais “claro” possível (Ferreira, 2014). Estima-se que “56% da população brasileira é negra (pretos e pardos)” (Ferreira, 2023, p.26). Em Mato Grosso, de acordo com as informações do Censo de 2022, a maioria da população é classificada como parda (Campos, 2023). Isso mostra que a maioria dos cidadãos do estado de Mato Grosso é negra, pois “a população negra é a junção do que o IBGE classifica como preto e pardo” (Schucman, 2012, p. 64)

No contexto brasileiro, o branqueamento é frequentemente interpretado como uma questão que envolve o negro, que insatisfeito e desconfortável com sua condição de negro, busca se identificar como branco e misturar-se a ele, a fim de atenuar suas características raciais (Bento, 2002). Ao se analisar o fenômeno de “branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro” (Bento, 2002, p.01). De acordo com o autor, essa elite realizou uma apropriação simbólica fundamental que tem contribuído para o fortalecimento da autoestima e do autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais. Essa apropriação, por sua vez, acaba por legitimar sua supremacia nos âmbitos econômico, político e social.

Em virtude da concepção de superioridade da identidade branca que permeia o imaginário brasileiro, a categorização racial do país tende a se branquear (Schucman, 2012). Assim, o cidadão brasileiro pardo frequentemente se identificaria como branco, enquanto o “negro como pardo- moreno; e o branco tende a recusar qualquer mistura biológica ou cultural com o negro, pois assim todos fugiriam dos estereótipos negativos relacionados ao negro em nossa cultura”, como bem argumenta Schucman (2012, p.21).

Bento (2002) complementa que a contraparte dessa situação é o investimento na formação de um imaginário altamente desfavorável em relação ao negro, que compromete sua identidade racial, prejudica sua autoestima, atribui-lhe a culpa pela discriminação enfrentada e, por último, legitima as desigualdades raciais.

Tendo em vista esses aspectos, o presente estudo concentra-se na temática da raça, com ênfase no racismo estrutural. Nessa perspectiva, é fundamental que o educador, a equipe gestora da escola, os funcionários administrativos e a comunidade escolar compreendam e estejam preparados de alguma forma para lidar com casos de racismo na escola, dentro e fora da sala de aula.

É de suma relevância o entendimento de que toda forma de discriminação é considerada imoral, e a luta contra essas práticas é uma obrigação, apesar do reconhecimento da intensidade dos condicionamentos que precisam ser enfrentados (Freire, 1997). Nas palavras do autor, a “boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (Freire, 1997, p. 33). Reconhecer a necessidade de respeitar a autonomia e a identidade do educando requer de todos da escola uma prática que seja inteiramente consistente com esse conhecimento.

Nessa ótica, torna-se necessário preparar, em especial, o professor desde a licenciatura nas universidades, ou nos cursos de formação continuada. No entanto, apenas isso não basta. É preciso, de certa forma, saber lidar com a diversidade que há nas turmas. No cenário escolar, é fundamental refletir sobre a questão racial, pois é preciso questionar as condições de sofrimento enfrentadas por alunos negros nas escolas em vez de simplesmente aceitá-las como algo natural.

Essa prática reforça ainda mais a necessidade de abordar o tema no cenário escolar na busca de uma educação pautada no antirracismo. Conforme Costa (2013), a inserção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais demanda de cada professor e do conjunto da escola mais do que apenas a disposição para transmitir um conteúdo que se apresenta como pronto. A autora argumenta que isso exige

disposição para a pesquisa, reposicionamento docente como sujeito de sua prática, capaz de também fundamentar sua prática na pesquisa. Instiga ao melhor entendimento do sentido de articulação de teoria/prática no cotidiano escolar, o que, seguramente, implica melhor qualidade da educação escolar nacional em sua totalidade (Costa, 2013, p. 28).

Quando se aborda a educação antirracista ou as relações étnico-raciais, não se está apresentando um tema inédito. Costa (2013) ressalta que a originalidade reside na abordagem que se sugere adotar em relação a esse tema por meio de uma política curricular educacional que visa dismantelar os fundamentos que sustentam o racismo, com o intuito de impactar suas implicações sociais.

Por essa razão, não se pode afirmar que se trata de uma tarefa simples no “âmbito da escola, posto que esta necessita recompor suas bases epistemológicas e, ao mesmo tempo construir, a partir de suas práticas, novos significados sociais” (Costa, 2013, p. 30).

Ademais, é preciso considerar que, para se alcançar uma sociedade mais justa e equitativa, é necessário envolver, sobretudo, os estudantes, independentemente de sua etnia-raça, na reflexão sobre questões de raça e racismo, a fim de que a escola promova um trabalho crítico durante o processo de ensino-aprendizagem na disciplina Língua Portuguesa e no âmbito da unidade escolar.

Na seção a seguir, será apresentado o conceito decolonialidade relacionado ao conceito de identidade.

2.4 DECOLONIALIDADE E IDENTIDADE

Nesta seção, abordo os conceitos de decolonialidade e identidade que se relacionam com o estudo da Linguística Aplicada Crítica.

Segundo Leroy (2021), é importante ter cuidado ao conceituar a palavra decolonialidade para não a usar no sentido generalizado e nem reduzir as discussões que a englobam. Destaca-se a importância e necessidade de sua conceituação, em especial, por um termo que se encontra em destaque nas discussões acadêmicas.

O conhecimento que se tem de modernidade presume a superação de padrões de poder embasados pela dominação colonial, em diferentes campos da vida social. Já a noção de colonialidade está ligada ao aspecto de que esses mesmos padrões ainda não foram superados.

Nascimento (2019) expõe sua inquietação pela maneira como o colonialismo conseguiu e ainda consegue se manifestar (na forma de colonialidade) na linguagem, transformando-se em uma agenda política opressora que gera e perpetua desigualdades.

O autor argumenta que a decolonialidade estabeleceu um sistema duradouro de signos coloniais, os quais têm sido responsáveis pela perpetuação de um racismo estrutural e suas variadas manifestações. Essas manifestações “interligam discriminação racial e história, mostrando que negro é uma criação do branco, eurocêntrico” (Nascimento (2019, p. 62).

Segundo o estudioso Grosfoguel,

A descolonização e a libertação anticapitalistas não podem ser reduzidas a apenas uma dimensão da vida social. Requer uma transformação mais ampla das hierarquias sexuais, de gênero, espirituais, epistêmicas, econômicas, políticas, linguísticas e raciais do sistema mundial moderno/colonial. A perspectiva da “colonialidade do poder” desafia-nos a pensar sobre a mudança social e a transformação social de uma forma não reducionista (Grosfoguel, 2007 p. 2, tradução livre)¹⁸.

Ampliar a dimensão da vida social é um ponto necessário e urgente, nesse sentido, os pensadores decoloniais procuram

identificar, informar e criticar esses padrões de dominação que continuam presentes nas relações sociais, políticas, ecológicas, internas e internacionais, fundadas pelo sistema- mundo moderno (Maso; Dias; Graças, 2017, p. 125).

Para pensar, promover e refletir decolonialidade é importante, antes de tudo, conceituações, questões do colonialismo, da colonização, da colonialidade. Caracterizado de maneira tradicional, o colonialismo diz respeito ao contexto específico de instauração das administrações coloniais no momento do imperialismo e da colonização. Colonialidade se aplica, segundo os autores Baptista, López-Gopar (2019, p. 7), “a situações coloniais no período atual em que as administrações coloniais chegaram a seu término”.

Nas palavras de Mignolo (2017, p.13), colonialidade

equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade.

Historicamente, a base da decolonialidade foi tratada na Conferência de Bandung de 1955. Lá, 29 países estiveram presentes nessa reunião, tanto da Ásia quanto da África. Essa conferência teve como meta encontrar as bases e um

¹⁸ “Anti-capitalist decolonization and liberation cannot be reduced to only one dimension of social life. It requires a broader transformation of the sexual, gender, spiritual, epistemic, economic, political, linguistic and racial hierarchies of the modern/colonial world-system. The ‘coloniality of power’ perspective challenges us to think about social change and social transformation in a non-reductionist way” (Grosfoguel, 2007 p.219).

direcionamento comum para um futuro que não se definisse nem capitalista, nem comunista. O caminho que se depararam, de acordo com Mignolo (2017, p. 15),

foi a “descolonização”. Não se tratava de uma “terceira via” ao estilo de Giddens, mas de desprender-se das principais macro narrativas ocidentais. Foi imitada pela conferência dos Países Não Alinhados que aconteceu em Belgrado em 1961, na qual vários estados latino-americanos somaram suas forças aos asiáticos e africanos. Os condenados da terra de Frantz Fanon foram publicados também em 1961. Faz, portanto, 53 anos que se estabeleceram os fundamentos políticos e epistêmicos da decolonialidade.

Considera-se a decolonialidade como uma trilha para resistir e desconstruir padrões, julgamentos e perspectivas que foram impostas aos povoados subalternizados durante longos anos. Ainda, é considerada também como uma crítica apontada diretamente à modernidade e ao capitalismo.

Dessa forma, a ideia de decolonialidade surge como uma alternativa para questionar a colonialidade e o pensamento moderno, sendo amplamente discutida por pesquisadores como Quijano (2005), Walsh (2017), Lander (2005) e Mignolo (2005, 2017).

A decolonialidade, como afirma Mignolo (2017, p. 30), exige

desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade.

Nesses argumentos do autor, encaminha-se para a compreensão de que a colonialidade consiste no alongamento da colonização, mesmo com fim das administrações coloniais “produzido pelas culturas e estruturas coloniais no sistema mundial moderno/colonial capitalista/patriarcal” (Grosfoguel, 2007, p. 219, tradução livre)¹⁹.

Diversas questões temáticas consideradas clássicas como currículo, didática, formação de professores, cultura escolar, entre outros, estão convocadas para serem rediscutidas na arena da educação aqui no Brasil. Isso se deve às novas questões indicadas com o desafio de superação das desigualdades e discriminações, por

¹⁹ “produced by colonial cultures and structures in the modern/colonial capitalist/patriarcal world-system” (Grosfoguel, 2007, p. 219).

exemplo, raciais, religiosas, de gênero, de sexualidade. Ainda, o reconhecimento e a valorização como pertencças, garantias em meio a igualdade e diferenças. Faz-se urgente o desenlace das trilhas sufocantes, pois

ainda vivemos num mundo colonial e precisamos de romper com as formas estreitas de pensar as relações coloniais, a fim de realizar o sonho inacabado e incompleto da descolonização do século XX. Esta proposta nos convida a examinar novas alternativas utópicas decoloniais além dos fundamentalismos eurocêntricos e do “Terceiro Mundo (Grosfoguel , 2007, p. 221 tradução livre)²⁰.

Assim, pode-se pensar numa perspectiva teórico-prático que direcionam as postulações acadêmicas dos diversos estudiosos intelectuais latino-americanos e também pelos movimentos sociais, pois

há uma crescente aderência por parte de diversos pesquisadores no sentido de pensar e formular uma perspectiva de educação outra com a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexogênero e outros marcadores das diferenças- contrapostas às lógicas educativas hegemônicas (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 6).

Trata-se de um encaminhamento para se pensar e fazer-se decolonialmente, em consonância com Mignolo (2017), demanda uma desobediência epistêmica, uma vez que o pensamento fronteiriço implica, por sua própria natureza, refletir sobre a exterioridade, nos contextos e períodos criados pela autonarrativa da modernidade para justificar a sua própria lógica colonial.

Desse modo, o pensamento decolonial pode colaborar para mobilizar e enriquecer o debate no âmbito educacional no Brasil, sobretudo, porque a decolonialidade torna possível a abertura de um leque de possibilidade para ecoar a voz e tornar visível os povos subalternizados e oprimidos silenciados ao longo dos anos. Nascimento (2019, p. 64) compreende como “decoloniais a todos aqueles que se preocupam, entre um grande círculo de pensadores e líderes, em descolonizar o pensamento ocidental através da criação de uma transmodernidade decolonial”. Em

²⁰ “we still live in a colonial world and we need to break from the narrow ways of thinking about colonial relations, in order to accomplish the unfinished and incomplete twentieth century dream of decolonization. This proposal invite us to examine new decolonial utopian alternatives beyond Eurocentric and ‘Thirdworldist’ fundamentalisms” (Grosfoguel , 2007, p. 221).

especial, os intelectuais negros, aos quais o autor reconhece como importantes colaboradores desse pensamento.

Para entender quem são esses povos subalternizados e oprimidos silenciados ao longo dos anos, é necessário esclarecer a complexidade do conceito de identidade. Esse termo abrange uma variedade de elementos sociais que não se limitam a uma única perspectiva de compreensão.

Stuart Hall (2006) expõe três visões bastante distintas sobre identidade: sujeito do Iluminismo; sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. A primeira abordagem considera o sujeito do Iluminismo fundamentado em uma concepção da pessoa humana como um indivíduo completamente centrado, unificado e dotado das capacidades de razão, consciência e ação. Nessa abordagem, o centro é definido por um núcleo interior que se revelava pela primeira vez no nascimento do sujeito e que progredia com ele, embora mantivesse sua essência ao longo de toda a vida do indivíduo, isto é, “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (Hall, 2006, p. 12).

No que diz respeito à segunda noção - sujeito sociológico, Hall (2006, p. 11) sustenta que tal percepção “refletia crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente”, mas se constituía na interação com outras pessoas importantes em sua vida, as quais mediavam para o sujeito os valores, significados e símbolos - a cultura - dos contextos que ele/ela habitava dos contextos em que ele ou ela estava inserido(a). Hall (2006) complementa que, sob essa ótica, o indivíduo é moldado na “interação” entre o eu e a sociedade, ou seja, a identidade, segundo essa perspectiva sociológica, ocupa a lacuna existente entre o “interior” e o “exterior” - isto é, entre o universo pessoal e o âmbito público.

Já na terceira abordagem, sujeito pós-moderno, Hall (2006) delineia que o sujeito é concebido como desprovido de uma identidade estável, essencial ou perene. Assim, a identidade é determinada historicamente, em vez de biologicamente. O indivíduo adota diferentes identidades ao longo do tempo, as quais não se organizam em torno de um “eu” coerente. “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Hall, 2006, p. 13).

A partir desses aspectos, “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência

no momento do nascimento” (Hall, 2006, p.38). Neste contexto, ao invés de abordar a identidade como algo fixo e completo, é mais apropriado discutir a identificação, considerando-a um processo contínuo. A identidade não se origina tanto da totalidade que já possuímos enquanto indivíduos, mas sim de uma incompletude que é complementada por influências externas, pelas maneiras como imaginamos ser percebidos pelos outros (Hall, 2006).

Rodrigues e Bonfim (2023) apontam alguns aspectos relacionados à identidade como: 1- a noção de identidade está intrinsecamente ligada a aspectos relacionais e processuais, uma vez que é moldada pela interação com outros indivíduos e surge de um processo contínuo, como, por exemplo, identidade nacional, identidade de gênero; 2- a percepção de trajetória partilhada ao longo da vida, na qual as vivências experimentadas, como o racismo, podem estabelecer um elo comum entre sujeitos que enfrentam essa forma de opressão e compartilham entre si sentimentos e percepções como no enfrentamento ao racismo, resultando em percursos permeados por um único fenômeno social; 3- a ideia da diferença, neste aspecto, a identidade está intrinsecamente relacionada com a negatividade, manifestando-se pela ausência de algo (a diferença), que é essencial para a construção de uma suposta igualdade.

Nessa perspectiva da diferença, os autores Rodrigues e Bonfim (2023) consideram o argumento do filósofo Achille Mbembe, no qual ele afirma que a “diferença não é nada mais do que um fato presente na humanidade, uma realidade que só se tornou um problema quando foi hierarquizada a partir de fenômenos históricos como o colonialismo e o racismo” (Rodrigues; Bonfim, 2023, p. 183). Essas ideias moldaram concepções sobre diferentes povos, particularmente africanos e indígenas. Nesse contexto, é imprescindível compreender que nossa identidade está profundamente enraizada em estruturas de poder historicamente estabelecidas (Rodrigues; Bonfim, 2023).

Isso posto, possibilita a compreensão de que a identidade é um conceito de natureza social que “abarca subjetividades, nossas subjetividades, as quais, são frutos de processos históricos e relacionais que nos posicionam enquanto sujeitos na sociedade em que vivemos” (Rodrigues; Bonfim, 2023, p. 185).

Para o linguista Leffa (2012), a identidade surge da interação: indivíduos, eventos e circunstâncias moldam quem somos de várias formas. Perante a esposa, atuo como marido; perante o aluno, me torno professor; diante do carioca, sou gaúcho; diante do argentino, me identifico como brasileiro, e assim por diante. Em outras

palavras, “são nessas relações com o outro que se cria a identidade e consequentemente sua multiplicidade. O sujeito é uma soma de identidades” (Leffa, 2012, p. 52). A identidade, atualmente, é vista não só como um tema social, mas também como um tema linguístico. Tendo em vista muitas pesquisas desenvolvidas sob diversas óticas teórico-metodológicas, a definição e caracterização desse tema é abordado por diferentes maneiras, o que gera, sobretudo, uma imensa configuração. Para Moita Lopes (2003, p. 15),

são as mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que estão atravessando o mundo e que são experienciadas, em maior ou menor escala, em comunidades locais específicas [...]. Há nas práticas cotidianas que vivemos um questionamento constante de modos de viver a vida social que têm afetado a compreensão da classe social, do gênero, da sexualidade, da idade, da raça, da nacionalidade etc., em resumo, de quem somos na vida social contemporânea.

Segundo Zolin-Vesz e Nogueira (2019, p.137), o estigma da identidade “é um rótulo que depende fundamentalmente das relações sociais”, pois é nas relações sociais que ocorrem as rotulações identitárias. Segundo Azem e Campos Filho (2008 p. 92), “a nossa identidade é formada pela visão que temos de nós mesmos e como os outros nos veem”. Dessa forma, as identidades podem se emaranhar com diversos sentimentos associados, como por exemplo, os relacionados “a gêneros, grupo étnico ou racial, ideológico, político, afinidades culturais” (Azem; Campos Filho, 2008, p. 93). Assim, são consideradas

formas de aglutinação humana, e o que conta pode ser um território delimitado, uma língua própria ou correr o mesmo sangue ancestral nas veias de seus componentes. Esses critérios podem demarcar uma identidade, mas não há limites precisos (Azem; Campos Filho, 2008, p. 93).

As identidades estão constantemente passando por um processo de transformação, perpassam por trocas de conhecimentos, por inúmeros contatos com outros costumes que vão se agrupando no contexto do dia a dia. Mesmo que haja o “enfrentamento do preconceito e proibições, existe a necessidade da sua afirmação. O que podemos vir a ser é resultado da qualidade da troca que estabelecemos” (Azem; Campos Filho, 2008, p. 103).

Moita Lopes e Bastos (2010) trazem alguns apontamentos que direcionam novos olhares sobre “quem somos ou podemos ser” a partir de reflexões acerca da vida social embasadas em “um projeto teórico” que foge às lógicas sobre tradicionais binarismos identitários e circunscreve o projeto na busca do sentido,

procura sentido nos espaços opacos, nos meandros pouco claros, nas fronteiras em que as ideias, as pessoas e as culturas em fluxo se entrecruzam e se misturam. Lança, desse modo, um olhar para além da identidade, colocando sob foco o que não tem nome, ou seja, o que não está incluído nos lugares polarizados disponíveis (Moita Lopes; Bastos, 2010, p.10).

Assim, a formação da identidade se processa através de um turbilhão de sentimentos e decisões, sejam racionais ou não nas escolhas pessoais feitas para a sua identificação. Para Azem e Campos Filho (2008, p. 94), a “identidade é algo que se recria e se reinterpreta a cada geração”. A partir disso, é fundamental considerar o contexto de produção do discurso. Ao empregar o termo discurso, é imprescindível que se faça uma especificação, dado que sua definição é complexa. Nesse sentido, o que é essencial, “é ser capaz de decidir em que contexto o termo está sendo usado e, portanto, que significados lhe foram atribuídos” (Mills, 2044, p. 07, tradução livre)²¹.

Para Moita Lopes (2003, p. 247), “estamos vivendo tempos nos quais necessitamos atuar nas práticas sociais com uma lógica dupla: ao passo que entendemos que somos seres de *performances*”, que a identidade é moldada de maneiras diversas, dependendo dos significados evocados nas interações situacionais. Ao mesmo tempo, é imperativo defender os direitos daqueles que têm sido e continuam a ser alvo de opressão baseada em preconceitos raciais, homofóbicos e misóginos. O autor afirma que

é possível reescrever outras narrativas sobre quem somos ou podemos ser, reinventando o futuro, por prestigiar a situacionalidade da vida social e suas pequenas narrativas e não as grandes narrativas, construídas à custa do apagamento de quem somos localmente ou das histórias que não se adequam a ou não cabem em uma narrativa padronizada hegemônica (Moita Lopes, 2003, p. 232).

Desse modo, é possível que o sujeito crie outras narrativas que possam produzir enunciados discursivos que anule “qualquer compreensão de visões essencialistas e naturalizadas da masculinidade, da heterossexualidade e da branquitude,

²¹ “is to be able to decide in which context the term is being used, and hence what meanings have accrued to it” (Mills, 2044, p. 07).

tradicionalmente consideradas como identidades hegemônicas”, conforme pontua Moita Lopes (2003, p. 238). Ainda, nas palavras do autor, é

na interação, performativamente, que efeitos semânticos sobre nossos corpos são produzidos, o que leva ao reconhecimento da instabilidade e da desessencialização do que se entende por gênero, sexualidade e raça (Moita Lopes, 2003, p. 244).

É de suma importância problematizar as concepções arraigadas em dualidades rígidas, uniformizadas e claramente definidas acerca da nossa identidade (Moita Lopes, 2010). Assim, para além da reflexão sobre a vida social, o autor, em suas ponderações teóricas, busca indicar novas possibilidades de configurações a respeito de nossa identidade e potencialidades.

Deixar emergir a construção de sentidos é “um primeiro passo de desconstrução de essencialismos” (Moita Lopes, 2003, p. 246). O que pode desequilibrar ou desestabilizar concepções rígidas sobre nossa identidade. Para Moita Lopes (2003, p. 246), isso traz à tona “possibilidade de se começar a trilhar outros caminhos sobre quem somos com sentidos menos aprisionadores”. É possível desaprisionar, deixar que as novas possibilidades eclodam, viabilizar a abertura para o surgimento de outras formas alternativas de desempenho, as quais, na realidade, são capazes de provocar diferentes significados sobre nossa identidade em nossas atividades cotidianas em diversos contextos.

Para Stuart Hall (2006), a identidade desempenha um papel fundamental no procedimento de representação, “a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (Hall, 2006, p.17). Dessa forma, o contexto sócio-histórico-ideológico-cultural no qual o sujeito se insere deve ser compreendido a partir das relações interativas.

Conforme aponta a pesquisadora Correia (2017), a identidade para Gee (2000) está relacionada ao reconhecimento como um indivíduo específico dentro de um determinado contexto, isto é, “uma mesma pessoa tem múltiplas identidades, as quais são dinâmicas e estão relacionadas às suas performances na sociedade, e não a um estado interno” (Correia, 2017, p. 90).

De acordo com Correia (2017), Gee (2000) apresenta quatro pontos de vista como possíveis abordagens para a compreensão das identidades, sendo eles interligados e não isolados: “ainda assim, é possível pensar se em determinado

contexto uma perspectiva pode predominar em relação às outras” (Correia, 2017, p. 90).

A primeira perspectiva de identidade consiste em uma questão natural, baseada na característica biológica. A segunda é institucional e está associada à posição social ocupada por um indivíduo, a qual é determinada pela maneira como ele é socialmente reconhecido. Já a terceira refere-se à identidade discursiva, cujo estabelecimento depende sempre do reconhecimento mútuo. Esse reconhecimento ocorre exclusivamente por meio do diálogo estabelecido entre as pessoas. Na quarta e última perspectiva, está interligado com a noção de afinidade, torna-se viável estabelecer uma conexão com determinados grupos com base nos interesses da pessoa. Por meio do sentimento de pertencimento, é possível assumir um papel específico na sociedade e, conseqüentemente, construir uma identidade própria (Correia, 2017).

As visões apresentadas estão conectadas entre si; no entanto, as identidades estão sujeitas a processos de negociação, pois,

aceitas ou não, no sentido de contestar qual a perspectiva predominante a partir da qual elas são vistas, reconhecidas. As combinações a partir das quais alguém vai ser reconhecido como certo tipo de pessoa sempre fazem parte de um Discurso. Toda pessoa tem experiências, tem uma trajetória dentro de um espaço Discursivo, ou ainda, toda pessoa tem experiências específicas dentro de Discursos específicos (Correia, 2017, p. 91).

As vivências que moldam o percurso de um indivíduo em um Discurso, assim como a forma como ele narra tais experiências, desempenham papel fundamental na construção de uma quinta perspectiva sobre a identidade. Essa abordagem é denominada por Gee (2000) como "identidade central", conforme Correia (2017).

Assim como em outras abordagens, a identidade central nunca está completamente estabelecida, mas está sempre em constante transformação. Nessa perspectiva, a origem da identidade reside no Discurso da pessoa em si, fundamentado em suas vivências (Correia, 2017). É nesta abordagem que se busca examinar as identidades dos participantes desta pesquisa. Com isso, pretendo verificar como os estudantes constroem suas próprias identidades.

Reconheço que a identidade está em constante mudança, por isso é de suma importância considerar nesta investigação que os adolescentes do Ensino Médio estão inseridos em variados contextos familiares, sociais e econômicos, logo encontram-se em um processo de construção de suas identidades. A compreensão dos estudantes

acerca dos “conceitos de representação e pertencimento estão em fase de processamento. A sua vida social é constantemente influenciada pelos padrões impostos”, como argumentam as autoras Oniesko e Ferreira (2022, p.12).

Nesse sentido, é fundamental que sejam desenvolvidas atividades com representações da população negra no contexto escolar, uma vez que isso pode, em certa medida, levar à aceitação da identidade, promovendo uma transformação positiva na formação para a vida adulta. Neste estudo, trago a representação de uma poeta negra da região. Trata de uma alternativa de mostrar o lado positivo da história da população negra. Esse encaminhamento é relevante para que os negros se permitam sentir-se orgulhosos de sua etnia e de suas raízes. Estrategicamente, afirma Ferreira (2014, p.93) que isso possibilita “permitir que os afro-brasileiros se reconheçam como o povo que fez sua própria história e para mostrar que eles podem fazer seu próprio futuro”.

Nessa perspectiva, somada a todas as demais definições acerca de identidade transcorridas anteriormente, busco definir identidade como ponto importante para que se compreenda a necessidade de uma práxis que busque provocar, desafiar, desestabilizar a identidade do estudante, embora em movimento, mas problematizar para que em algum momento, hoje ou amanhã, se possa refletir a respeito do seu contexto sócio-histórico, econômico e cultural sobre questões da vida social.

No Ensino Médio, isso é essencial, pois, ao longo dos três anos, os estudantes vivenciam de forma conflitante a transição para a vida adulta. Penso ser essencial desenvolver práticas discursivas com os estudantes dessa fase, com destaque para a construção de sentidos para que se reconheçam na ancestralidade de sua raça e assim abrir possibilidades de reflexão sobre quem são no que diz respeito a sua identidade e suas múltiplas formas: Quem são? Quem podem ser?

Ainda que de forma discreta, o período do Ensino Médio pode representar um marco significativo na vida do estudante. Esse processo pode, no futuro, despertar transformações profundas em sua realidade. Essa transformação pode emergir de suas memórias e ecoar em suas vivências futuras, fortalecendo sua identidade e sua conexão com sua ancestralidade. Por meio de discursos libertadores, ele pode vislumbrar novas formas de construir sua identidade, potencializando-a. Discurso, identidade e raça estão intrinsecamente associados.

Na próxima seção, procuro discorrer acerca do documento oficial que orienta a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.5 O QUE ORIENTA A BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento criado pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece diretrizes e metas para a política educacional do Brasil, considerando os anos de 2014 a 2024, para garantir à população, dentre outras prerrogativas, o acesso à educação de qualidade tanto na educação básica como também no ensino superior.

Esse documento apresenta importante estratégia de planejamento do Governo Federal para a educação deste país, com o intuito de combater as desigualdades sociais e econômicas que se fazem presentes no cenário brasileiro, concernentes às questões de escolaridade e aprendizado no percurso da educação básica que engloba crianças, adolescentes, jovens e adultos.

No que concerne à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) - BNCC- considerando a leitura de Daniele Gross (2019), destaca-se que sua construção se deu a partir de um longo percurso de escrita, reescrita e discussões que levou em conta outros documentos que puderam dar embasamentos necessários e legais ao texto final. Os documentos que contribuíram com o produto da BNCC foram a Constituição Federal de 1998 (CF), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), 2011 e PNE/2014.

Como recorte desta pesquisa, foco a BNCC (Brasil, 2018) para dialogar com este estudo no qual defendo a tese de que é possível uma educação antirracista no Ensino Médio em escola pública.

Vivo em um país em que as desigualdades sociais são extremas e a diversidade cultural é acentuada. Isso mostra o quanto é essencial que as escolas busquem a criação de propostas pedagógicas que levem em conta não somente as necessidades, os potenciais e os interesses dos estudantes, mas também suas “identidades linguísticas, étnicas e culturais” (Brasil, 2018, p.15).

Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cumpre um papel crucial ao indicar as aprendizagens fundamentais que todos os estudantes podem desenvolver. Então, afirmo que esse documento é orientador e

expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (Brasil, 2018, p.15).

Com base no respeito às diferenças individuais de cada estudante, a igualdade de acesso e a permanência na vida escolar é que a BNCC se fundamenta com a finalidade de alcançar o direito à Educação Básica de forma plena. No decorrer de sua história, o Brasil acabou por naturalizar as desigualdades educacionais e o acesso à escola, a permanência dos alunos e o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. É perceptível “as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias” (Brasil, 2018, p. 15).

De acordo com a orientação desse documento oficial, cabe aos sistemas e as redes de ensino, assim como às escolas associar aos seus currículos e às suas proposições pedagógicas a discussão e o acolhimento de temas hodiernos que estão diretamente relacionados à vida do estudante, que podem estar atrelados tanto a esfera local quanto a global.

Dessa forma, com as orientações da BNCC, vislumbra-se que esse documento oficial possa ajudar a superar os fragmentos das políticas educacionais ainda presentes no mundo contemporâneo. Ainda, busca-se garantir, não somente o acesso e permanência no âmbito escolar, mas também que garanta “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (Brasil, 2018, p. 10). Para que isso ocorra e que sejam superadas as desigualdades, torna-se necessário que as instituições escolares repensem seus planejamentos pedagógicos, como bem é pontuado na BNCC (Brasil, 2018, p.15), “com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes”.

Nesse caminho, esse documento é essencial, posto que considera como fundamental as aprendizagens somadas no percurso na educação Básica como as que “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p.10).

No que concerne à competência, a BNCC define

como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 10).

Essa definição atribuída pela BNCC configura que a educação deve estar embasada em valores e estímulos que implicam em ações que possam contribuir para a transformação de uma sociedade, de modo que seja mais humana e justa no que diz respeito ao social.

As competências da Educação Básica apresentadas na BNCC (Brasil, 2018) se interligam e são desmembradas ao longo das três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse desmembramento tem um propósito didático, para que haja articulação das competências com vistas à construção de conhecimentos, bem como ao desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores.

A organização do Ensino Médio na BNCC é apresentada por área de conhecimento, segundo as interseccionalidades dos componentes curriculares, com o intuito de fortalecer a relação entre as disciplinas, nas quais o foco seja a contextualização por meio de intervenção na realidade (Brasil, 2018).

A intervenção pode ser realizada à medida que um problema surge durante o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar e, por conseguinte, contemplar os componentes curriculares consoante as áreas de conhecimento que possam oferecer possíveis encaminhamentos à resolução e/ou à reflexão sobre o problema apresentado.

Diante disso, buscam-se na BNCC as competências e habilidades necessárias aos encaminhamentos das atividades que foram propostas aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio que fizeram parte da Oficina nesta pesquisa de doutoramento.

Dentre as dez competências gerais sinalizadas pela BNCC, destaco três, as quais foram pensadas para desenvolver as atividades: as competências 1, 3 e 9.

Na competência 1, trata-se do exercício em reconhecer e aplicar saberes formados no que diz respeito ao universo social, físico, cultural e ao digital para compreensão e reflexão da realidade.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar

a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 09).

Na competência 3, busca-se o exercício das inúmeras expressões artísticas e culturais, tanto locais quanto globais: “3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p. 09).

A competência 9 aborda a prática dos princípios fundamentais para a convivência comunitária, como bem é apresentado na BNCC,

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 09-10).

Quanto a essas competências gerais mencionadas acima, vale enfatizar a importância de ter uma abordagem atenta em relação aos possíveis encaminhamentos pedagógicos que irão orientar as atividades com os estudantes.

2.5.1 Ensino Médio na BNCC, parte final da Educação Básica

A realidade educacional do Brasil tem mostrado que o Ensino Médio se tornou um revés na garantia do direito público de todo o cidadão brasileiro. São diversos os fatores que contribuem para isso, segundo aponta a BNCC,

o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 461).

Mesmo com o aumento da disponibilidade de educação a partir dos anos 80, ainda é um desafio atual garantir que a educação seja acessível a todos universalmente. Soma-se a esses outros desafios, como a garantia da permanência e o desenvolvimento das aprendizagens do estudante do Ensino Médio, que respondam às aspirações, sejam elas do atual momento ou dos seus sonhos futuros.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível considerar a complexidade e a dinâmica na qual o mundo se apresenta diante de transformações no cenário do

trabalho e nas relações sociais. Esse desafio tem que ser considerado, posto que, nessa última fase do ensino médio, o grupo de estudante não se apresenta de forma homogênea, nem deve atrelar a esse público que essa fase da juventude é unicamente um ritual de passagem para a fase adulta em plena formação (Brasil, 2018).

Torna-se necessário destacar que, nessa etapa da Educação Básica, já há estudante que trabalha para ajudar financeiramente a família, ou seja, está no mercado de trabalho antes do percurso natural da fase adulta. Na escola em que foi feita a Oficina, foi difícil conseguir estudantes para que pudessem participar, considerando que a maioria trabalha no contraturno, seja como menor aprendiz ou de maneira informal como por exemplo, ajudar os pais ou responsáveis no trabalho, ou ajudar a cuidar de irmãos menores para os responsáveis poderem trabalhar. Enquanto alguns tinham esse compromisso, outros faziam cursos técnicos dentro ou fora da escola, como os cursos técnicos do Senai, por exemplo.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), é importante assumir,

uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo. As juventudes estão em constante diálogo com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e têm importante função na definição dos rumos da sociedade (Brasil, 2018, p. 463).

Sob essa ótica, é preciso pensar em uma organização escolar que considere a juventude que há hoje, em uma organização de acolhimento que abarque as diversidades. Assim, compete à escola de Ensino Médio, ajudar na formação de jovens que avaliam de forma crítica e independente, considerando a crítica como a compreensão bem fundamentada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a habilidade de tomar decisões embasadas e responsáveis (Brasília, 2018). As escolas precisam oferecer vivências e atividades planejadas para acolher os jovens, de modo que possa garantir “as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes” (Brasil, 2018, p. 463).

Deve-se apresentar o mundo ao estudante como um lugar de abertura para investigar e intervir “quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais” (Brasil, 2018, p.463). Nesse encaminhamento, a escola poderá propor atividades pedagógicas que envolvam o estudante e os convide a “responsabilidades para

equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo” (Brasil, 2018, p. 463).

Tendo em vista a relevância de promover uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, que são pilares essenciais para a cidadania e o crescimento do estudante como cidadão, as escolas precisam se transformar em espaços que permitam ao estudante que valorizem diversas questões importantes para seu desenvolvimento crítico.

Nesse encaminhamento, seguem algumas questões relevantes, conforme orienta o documento oficial, a BNCC (Brasil, 2018). A título de exemplificação, serão citadas apenas as que relacionam com esta pesquisa de doutorado:

- a não violência e o diálogo; o respeito à dignidade do outro, favorecendo o convívio entre diferentes;
- o combate às discriminações e às violações a pessoas ou grupos sociais; [...]
- o reconhecimento da necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus próprios conhecimentos [...] (Brasil, 2018, p. 465-466).

Esse apontamentos evidenciam que, ao levar em conta os propósitos do Ensino Médio e seu público-alvo, os padrões de exigência na educação das novas gerações e as normas estabelecidas pela legislação vigente, torna-se imprescindível que os sistemas de ensino, as redes escolares e as instituições de ensino sejam capazes de orientar seus currículos e abordagens pedagógicas para integrar as necessidades dos jovens com os contextos regionais, “que são diversos no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, em articulação com os cenários nacional e internacional” (Brasil, 2018, p. 468).

O Ensino Médio conta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estruturada em diferentes áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, “estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCN do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/199857)”, conforme aponta a BNCC (Brasil, 2018, p. 469). Nessa organização, o propósito das áreas do conhecimento é combinar dois ou mais elementos do currículo, a fim de compreender e transformar de forma mais eficaz uma realidade complexa.

A área de Linguagens e Tecnologias concentra-se em promover a autonomia, o protagonismo e a autoria nas práticas de diversas linguagens. Além disso, busca desenvolver a capacidade de identificar e analisar criticamente os variados usos da linguagem, “explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias” (Brasil, 2018, p. 470).

É possível estabelecer ambientes de trabalho mais colaborativos, nos quais as atividades são planejadas levando em consideração os interesses do estudante e incentivando, dessa maneira, a sua participação ativa. Diversas oportunidades surgem ao articular diferentes áreas do conhecimento, tais como:

Oficinas: espaços de construção coletiva de conhecimentos, técnicas e tecnologias, que possibilitam articulação entre teorias e práticas (produção de objetos/equipamentos, simulações de “tribunais”, quadrinhos, audiovisual, legendagem, fanzine, escrita criativa, performance, produção e tratamento estatístico etc.) (Brasil, 2018, p. 472).

Na proposta da Oficina desta pesquisa, foi possível pensar nas articulações entre teoria e prática. Isso permitiu de certa maneira que os estudantes pudessem participar dos encontros da oficina com mais entusiasmo que normalmente não ocorre em sala de aula com maior número de colegas. Destaca-se aqui que o número de participantes da oficina foi de dezoito (18), assim os acolhimentos, as atenções, dadas a eles puderam, em certa medida, contribuir para que pudessem chegar até a data final prevista para o encerramento da Oficina.

A sugestão da Base Nacional Comum Curricular relacionada à área de Linguagens e suas Tecnologias é fortalecer e expandir os ensinamentos estabelecidos pela BNCC do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Isso é feito por meio da definição de competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas e alcançadas no Ensino Médio, que englobam conhecimentos dessas diferentes áreas curriculares. Essa sistematização procura estabelecer um diálogo com uma série de documentos e diretrizes oficiais, a saber: as DCNEM e a Lei nº 13.415/2017; as contribuições da pesquisa acadêmica e de currículos estaduais. Com base nisso, analiso os princípios fundamentais do ensino e da aprendizagem das Linguagens, que, por mais de trinta anos, têm se dedicado a

formar jovens para uma participação mais significativa em diversas práticas sociais que requerem o uso de linguagens.

Nessa etapa da educação básica, os adolescentes aprimoram seu entendimento sobre suas emoções, desejos, habilidades intelectuais e expressivas; fortalecem relações sociais e afetivas; e ponderam sobre o tipo de vida e carreira que desejam seguir. Eles enfrentam dúvidas sobre suas próprias identidades e planos para o futuro, experimentando jovialidades moldadas por diferentes contextos culturais e sociais (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, a proposta da Oficina desta pesquisa foi encaminhada com foco no trabalho com gêneros textuais, como autorretrato, canção, poema e cartaz. A partir das rodas de conversa e do processo de escuta, esses encaminhamentos contribuíram para o fortalecimento das relações sociais, da expressividade e das habilidades intelectuais dos participantes. Um exemplo disso ocorreu no primeiro dia do curso, durante uma dinâmica de apresentação. Os participantes, ao se identificarem com seu nome e realizarem um gesto, compartilharam o motivo que os levou a se interessar pela Oficina. Um deles, por exemplo, mencionou que sua motivação era ter vida social.

Essa colocação está diretamente relacionada com a importância de fortalecer as relações sociais, como bem é pontuado na BNCC (Brasil, 2018). Por isso, afirmo que as atividades promovidas na Oficina demonstram como essa dinâmica inicial não apenas favoreceu a interação entre os participantes, mas também promoveu o engajamento.

2.5.2 Língua Portuguesa na BNCC

Em relação à Língua Portuguesa, é importante que esse componente curricular seja incluído nos três anos do Ensino Médio, assim como a Matemática, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/2017. Com o intuito de guiar uma abordagem unificada dessas linguagens e suas práticas, a área estabelece que os campos de atuação social são um dos principais pilares organizacionais.

Em conformidade com o documento orientador, a BNCC (Brasil, 2018), espera-se que, ao ingressar no Ensino Médio, os estudantes já possuam a formação necessária para participar de maneira significativa em diversas práticas sociais que envolvem a linguagem.

Neste contexto, compete ao “Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos” (Brasil, 2018, p.490).

Ademais, conforme ressalta o documento orientador, é necessário expandir as referências estéticas, éticas e políticas que envolvem a produção e recepção de discursos, aumentando as oportunidades de fruição, construção e produção de conhecimentos, assim como a compreensão crítica e a intervenção na realidade. Isso envolve também a participação social dos jovens nos domínios da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018).

Desse modo, a proposta da disciplina de Língua Portuguesa é permitir que os estudantes tenham experiências significativas ao trabalhar com práticas de linguagem em diversas mídias (impressa, digital, analógica) “situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (Brasil, 2018, p. 477).

Sob a perspectiva das práticas linguísticas contemporâneas, tornam-se mais proeminentes, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, assim como os processos colaborativos e as interações (Brasil, 2018).

Essa diretriz da BNCC referente à disciplina de Língua Portuguesa está alinhada com a proposta elaborada para a Oficina que foi desenvolvida na escola com os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio neste estudo.

A partir dos textos impressos e digitais que foram disponibilizados aos estudantes, eles puderam, de certa maneira, enriquecer culturalmente, uma vez que o acesso às diferentes mídias torna significativo o exercício com as práticas de linguagem. Um dos objetivos traçados no planejamento dos encontros da Oficina foi buscar compreender por meio das marcas linguísticas em gêneros textuais como os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio percebem e situam seu discurso, considerando os temas identidade e raça.

Esses temas podem ser trabalhados em diferentes textos, pois a disciplina de Língua Portuguesa pode desenvolver atividades de leitura e produção de textos a partir de vários gêneros textuais que circulam socialmente.

Nesse sentido, no que diz respeito à literatura, enquanto forma de expressão artisticamente estruturada, ela enriquece a percepção e amplia a visão do mundo, pois através de disposições singulares das palavras, “cria um universo que nos permite

aumentar nossa capacidade de ver e sentir” (Brasil, 2028, p.491). Nesse contexto, a literatura proporciona uma expansão de nossa perspectiva sobre o mundo, permitindo-nos não apenas observar mais amplamente, mas também questionar muitos dos aspectos que estamos percebendo e vivenciando.

Por essa razão, é necessário que as escolas dessa fase final da educação básica proporcionem mais oportunidades para que os jovens aprendam a tomar decisões, mantê-las, fazer escolhas e assumir posições de forma consciente e reflexiva, seguindo os valores da sociedade democrática e do estado de direito.

É imprescindível que possibilitem aos estudantes “condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens” (Brasil, 2018, p. 477).

O intuito dessas práticas é estimular a participação qualificada na sociedade por meio da construção de argumentos e avaliação de propostas. Além disso, é importante considerar a ética e o bem-estar coletivo ao tomar decisões (Brasil, 2018).

Nessa linha de raciocínio, Nunes, Roque-Faria e Silva (2023) sustentam que a atuação dos linguistas na compreensão da linguagem como instrumento de enfrentamento e representatividade social vai além de uma análise superficial, “é necessário problematizar, questionar, e oferecer reflexões que indiquem a educação como dispositivo de emancipação e libertação” (Nunes; Roque-Faria; Silva, 2023, p.41). Os autores reiteram que a linguagem funciona como um instrumento na construção da cidadania e, que por isso, é essencial “o compromisso por linguística crítica antirracista, que atenta aos anseios de grupos marginalizados da sociedade, que privilegie a voz ancestral” (Nunes; Roque-Faria; Silva, 2023, p.41) no ensino-aprendizado de Língua Portuguesa, como se propõe nesta pesquisa de doutorado.

Um dos aspectos positivos da BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio é levar em conta a evolução das aprendizagens e competências. Entre os elementos destacados para a progressão, ressalto aquele que abrange a inserção de obras da tradição literária brasileira e suas referências ocidentais – em particular a literatura portuguesa – assim como de obras mais elaboradas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (Brasil, 2018).

Percebo que essa inclusão, em especial da literatura africana que remete à ancestralidade da população negra brasileira, pode dar o esperançar para desenvolver

de algum modo atividades e discussões acerca das temáticas identidade e raça no Ensino Médio.

Concordo com o argumento de Nunes, Roque-Faria e Silva (2023, p.37) de que “essa inserção não contempla uma análise mais abrangente da importância de uma educação antirracista”. Posto que o documento apenas menciona a literatura africana, não há uma ênfase que evidencie um trabalho efetivo relacionado às questões étnico-raciais que circundam e circulam a educação brasileira (Nunes; Roque -Faria; Silva, 2023).

Os autores ponderam que, embora a BNCC não mencione de forma explícita a educação linguística crítica antirracista, se esta estiver ajustada às realidades sociais, cabe aos educadores e educadoras exercerem seu papel essencial como mediadores do conhecimento. Eles devem desafiar a lógica racista, identificar e avaliar “as relações de poder que atravessam os currículos escolares e engendrar estratégias para a construção de práticas que possam mudar as consequências do racismo na vida dos estudantes” (Nunes; Roque-Faria; Silva, 2023, p. 40).

Corroboro com os autores nessa perspectiva, uma vez que nesta pesquisa de doutorado propus esse desafio. Afirmando que não foi uma tarefa fácil, mas vivenciei na práxis o processo de ensino-aprendizagem de um trabalho antirracista no contexto escolar. Por isso, reitero a defesa da minha tese de que é possível uma educação antirracista no Ensino Médio em escola pública.

2.5.3 Diversidade na BNCC

O Brasil se caracteriza por uma trajetória histórica repleta de diversidade humana, a qual é marcada por relações desiguais entre colonizadores e colonizados ao longo do tempo. Devido a esse processo histórico, Ferreira (2015, p. 309) afirma que o conceito de diversidade “é atravessado por complexidade social, política, econômica e cultural”.

Torna-se necessário trazer aqui uma breve conceituação do termo diversidade para logo mais à frente discorrer sobre a diversidade no documento oficial BNCC e a diversidade no contexto escolar.

A etimologia da palavra diversidade, segundo o dicionário on-line de Português²², “deriva do latim ‘diversitas, atis’, com o sentido de variedade, alteração, mudança, diferença”. Nesse dicionário, “diversidade” é definido assim:

substantivo feminino

Característica ou estado do que é diverso, diferente, diversificado; não semelhante, diverso, diferente, variado; variedade: a exposição apresentava grande diversidade de obras de arte.

Reunião do que contém vários e distintos aspectos, características ou tipos; pluralidade: a diversidade de comentários sobre o texto.

Conjunto diverso, múltiplo, composto por variadas coisas ou pessoas; multiplicidade: a diversidade das espécies.

Em que há ou demonstra oposição; sem concordância; divergência: a diversidade de seus argumentos deixou o texto confuso.

expressão

Diversidade Cultural. Conjunto de características culturais que, observadas em pessoas circunscritas num mesmo espaço geográfico (país, cidade, região etc.), caracteriza costumes, hábitos sociais ou crenças que variam de uma pessoa para outra.

Etimologia (origem da palavra **diversidade**). A palavra diversidade deriva do latim "diversitas,atis", com o sentido de variedade, alteração, mudança, diferença (Dicionário on-line).

Para esta pesquisa, focou-se na primeira acepção do significado do termo diversidade, uma vez que diante do problema que se observou recorrente na escola sobre questão racial, é preciso considerar essa conceituação de diversidade.

Discutir a diversidade neste momento atual representa a necessidade de esclarecer esse conceito e considerar importante como direcionamento para pensar atividades pedagógicas - participativas e inclusivas - que possam promover a aceitação, o reconhecimento da singularidade de cada estudante. Embora esta pesquisa não tenha como foco a proposição de atividades pedagógicas, ela se baseará em práticas que adotem uma metodologia voltada à reflexão dos estudantes sobre a existência da diferença, destacando a importância de seu reconhecimento e aceitação.

Para compor o aporte teórico deste doutoramento, é preciso reconhecer que há um documento oficial - a BNCC - que busca propor e orientar os planejamentos, as ações pedagógicas na escola.

Nesta pesquisa, como dito anteriormente, será focado no que orienta a BNCC (Brasil, 2018). Portanto, será exposto o que está posto nesse documento sobre diversidade, para que se possa fundamentar o recorte desta pesquisa.

²²DIVERSIDADE. In.: Dicio, Dicionário On-line de Português. Porto: 7Graus, 2024. <https://www.dicio.com.br/> Acesso em 12/06/2024.

O termo diversidade aparece em vários momentos no texto do documento BNCC, a saber: na apresentação das dez competências gerais, dentre as quais aparecem nas competências seis, sete, oito e nove,

[..]

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

[...]

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na **diversidade** humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

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

Na competência seis, o documento orienta que seja tratado nas disciplinas de maneira específica a questão da diversidade na medida em que propõe reconhecer a diversidade ao adquirir saberes. Soma-se a essa orientação o que dispõe na competência oito sobre o entendimento de si mesmo e a valorização tanto da saúde mental quanto física. E, por último, na competência nove, a diversidade é proposta como prática de empatia, incentivo de conversas que sejam construtivas e como resolução de conflitos de forma respeitosa.

Essas competências buscam abrir caminhos para reflexão e propostas de planejamento pedagógicos que possam trabalhar com as diferenças como parte da formação do estudante, enquanto cidadão a perspectiva de sua formação sócio-histórica, que compreende a cultural e a humana.

A BNCC (2018), além de destacar a importância da formação geral básica, afirma que cabe aos sistemas e as redes de ensino, bem como às escolas, incorporar aos seus currículos e às suas propostas pedagógicas a discussão e abordagem de temas atuais que estão diretamente ligados à vida do estudante, seja na esfera local, regional e global.

Diante da questão levantada, esta pesquisa de doutorado buscou identificar, na BNCC, as competências e habilidades essenciais para as atividades direcionadas aos

estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, tendo como eixos centrais as temáticas da raça e identidade. Isto posto, busquei a delimitação das temáticas que encaminham para a escuta dos grupos marginalizados, de maneira que tomem como ponto de partida para serem ouvidos a prática de letramentos, tornando-se, sobretudo, protagonistas de suas próprias vivências.

2.6 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: POR QUESTÕES TÃO NECESSÁRIAS QUANTO URGENTES

Pensar a educação para além da reflexão é, como bem pontua Nascimento (2019, p.85), “conduzir a uma visão que torne a ontologia do sujeito como o seu encontro entre sua identidade e o mundo ao seu redor, que lhe racializa e lhe concede direitos ao passo que ele age no mundo”. A educação antirracista poderá permitir o enaltecimento da garantia de direitos à medida que ocorra a interação no mundo na e pela linguagem. Conforme avança por suas experiências, terá a capacidade de identificar, no momento adequado, quais recursos linguísticos utilizar.

A educação antirracista é um tema tão necessário quanto urgente de ser abordado em diversas áreas do Brasil, por ser um país estruturalmente racista. Dentro desse contexto, está inserida a escola, um complexo social que apresenta marcas estruturais da sociedade. Inúmeras mazelas sociais eclodem no espaço escolar, dentre elas, o racismo.

No contexto brasileiro, nas palavras de Costa (2022, p.09),

as denúncias do racismo como um propulsor da produção de desigualdades raciais e sociais situam a educação escolar como um dos instrumentos utilizados pelo Estado brasileiro, à propagação de concepções racistas, alimentando um ideário de hierarquização que estruturou toda a dimensão da vida brasileira, tanto no que se refere aos comportamentos individuais quanto no que diz respeito às práticas institucionalizadas.

É preciso pensar em quais estratégias ou mecanismos podem ser usados para superar isso, afinal, existe racismo na escola. De acordo com a Lei nº 7.716/1989, o racismo é crime e se configura quando as ações negativas do agressor afetam um grupo inteiro, atingindo indivíduos com base em sua raça, etnia, religião ou origem, sendo impossível determinar a quantidade de vítimas atingidas. A pandemia da Covid-19 descortinou o racismo que há muitos séculos estava presente de forma

escancarada, contudo a ignorância deliberada da branquitude impedia de enxergar (Pinheiro, 2023).

A exigência de Educação para as relações étnico-raciais foi reconhecida pelo Estado brasileiro, segundo Costa (2022, p.09),

somente quinze anos depois do Brasil, por intermédio da Constituição Federal de 1988, adotar como princípio nas relações internacionais o repúdio ao terrorismo e ao racismo e ter definido, no âmbito nacional, o racismo como crime.

Ainda nas palavras da autora, o Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio da Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004” (Costa, 2022, p.11).

Essas Diretrizes fundamentam-se na compreensão de que a efetivação de um Estado democrático de direito só é viável por meio do combate ao racismo que perpetua as desigualdades sociais.

Nesse contexto, são formuladas como uma política afirmativa curricular no âmbito educacional, visando atender a solicitações da população negra brasileira por políticas que promovam reparação, reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade (Costa, 2022). A autora destaca que as políticas de ações afirmativas são compreendidas nas Diretrizes através de três dimensões: reparação, reconhecimento e valorização, como bem delinea Costa (2022, p. 11-12),

reparação, compreendendo atuação do Estado brasileiro no sentido de promover condições para o rompimento do sistema meritocrático de produção de exclusão e desigualdades educacionais, garantindo, desse modo, a estudantes do segmento populacional negro, condições para o pleno exercício do direito à educação de qualidade, realizando, com sucesso, seu percurso de escolarização em todos os níveis de ensino, assim como o desenvolvimento de ações de combate a práticas e comportamentos racistas; **reconhecimento**, implicando visibilidade aos africanos e seus descendentes negros brasileiros enquanto agentes históricos e sociais, problematização dos processos escravistas, da dominação do continente africano, de desumanização e desqualificação dos negros, bem como divulgação da histórica resistência negra aos processos de subalternização até os dias atuais; **valorização**, significando adoção de políticas que possibilitem superação das desigualdades raciais na educação (grifo meu).

Essas circunstâncias significativas passam a abranger tanto os africanos localizados na África quanto aqueles na diáspora, assim como a sua capacidade de atuação. Nas palavras dos autores Roque-Faria, Nunes e Silva (2024, p.190), oportunizar “ações diversas que minimizem as opressões significa, a nós pesquisadores, lançarmo-nos ao mar e remar contra as correntezas, na tentativa de impedir o tráfico transatlântico, que visivelmente nos afeta”.

Entretanto, esses autores complementam que as intervenções somente alcançarão êxito se houver um empenho conjunto de diversos agentes sociais, os quais, de forma coletiva, serão capazes de fomentar ambientes de diálogo e autonomia (Roque-Faria; Nunes; Silva (2024).

Diante disso, torna-se desafiador pensar a escola como lugar de possibilidades de prática de uma educação antirracista. Apesar de todos os obstáculos e desafios como descrito no memorial desta pesquisa, é instigador, é resiliente, na posição de mulher negra pesquisadora continuar a batalha de percorrer o caminho que possa ser chamado de educação antirracista, seja nas práticas acadêmicas, seja nas vivências pessoais, nas “escrevivências” de docente nesses últimos anos. Essa contribuição pode ser vista como uma pequena parte das lutas em curso contra instituições e setores da sociedade que humilham e marginalizam pessoas, saberes e culturas negras de maneira incessante.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental propor uma abordagem educacional voltada para a humanização, “a educação deve enaltecer os direitos, (re)voz(ear) os *oprimidos da Terra*, aqueles a quem lhes foi negado o direito de estar no mundo” (Roque-Faria; Nunes; Silva, 2024, p. 193).

2.6.1 Educação antirracista no espaço escolar

Processos educacionais que buscam contribuir para a formação de uma sociedade mais justa não podem mais ignorar a importância da educação antirracista. Em 2003, a Lei n. 10.639/03 foi promulgada para fortalecer legalmente a adoção de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas. Essa legislação alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.493/1996, tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino básico. Após isso, em 2008, foi a vez da Lei nº 11.645/08, que também

alterou a LDBEN/96, acrescentando no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da história e cultura dos povos indígenas brasileiros.

Considerando o recorte para esta pesquisa, o documento de 2003 é o que nos importa, esse documento, conforme pontuam Fellipe e Teruya (2010, p. 257), “constitui um passo importante para resgatar e valorizar os diversos grupos étnicos que estão à margem da sociedade brasileira”.

É importante destacar que, mesmo depois de todo esses anos em que essa Lei foi implementada, ainda estamos muito aquém do desejável quando se pensa a implementação de práticas a educação antirracista no espaço escolar. Existem muitos motivos para isso, dentre eles, o despreparo por parte de alguns educadores, o medo de sofrer perseguição por pessoas que desconhecem o significado da educação antirracista.

Por outro prisma, Almeida (2018) afirma que se o racismo é próprio à ordem social, o único modo de uma instituição lutar contra o racismo é através da implementação de práticas antirracistas pertinentes, posto que a Lei, benefício para a sociedade, torna-se ferramenta essencial para a implementação e acolhida dessas práticas no contexto escolar.

Reforço que, para além das leis citadas acima, existem outros documentos legais que defendem a prática de atividades pedagógicas antirracistas no espaço escolar da educação básica, como aqueles que citei no capítulo anterior: o Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular Brasileira (Brasil, 2018). Um olhar atento nesses documentos mostra que, em alguns aspectos, também assumem esse papel de orientar.

No que tange à formação dos profissionais da educação básica, é fundamental focar nesse aspecto, fomentar propostas para trabalhar com prática antirracista. O comprometimento com a formação contínua, como bem ressalta Pinheiro (2023), necessita

ser assumido pela escola, seja formando internamente, seja contratando pessoas com *expertise* prática e teórica no campo. Infelizmente os cursos iniciais de formação de professores/as (pedagogias e licenciaturas) no Brasil não cumprem esse papel, mesmo depois de vinte anos da Lei n. 10.639/2023 (Pinheiro, 2023, p. 78).

A lei é um mecanismo extremamente importante, a sua obrigatoriedade não garante a implementação na prática. Isso é um processo que demanda tomada de

consciência de reparação histórica. É fundamental reconhecer que, conforme destacam Nunes, Roque-Faria, Silva (2023, p. 30), “a educação brasileira é fruto da cultura colonialista, compreender a cultura do povo brasileiro é transformar o espaço educativo em lugar de luta, de (re)existência”, além de promover o diálogo entre raças, culturas e identidades. Além disso, é necessário reconhecer as relações étnico-raciais como um movimento dialético que possibilita a (inter)ação e a (res)significação (Nunes; Roque-Faria; Silva, 2023). Contudo, enquanto ainda não há consciência, Pinheiro (2023, p. 82) corrobora ao afirmar que “a obrigatoriedade legal age”.

Para Almeida (2018, p. 51),

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras um indivíduo vai acabar se convencendo que mulheres negras têm uma vocação natural para o emprego doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas estas percepções ao apresentar um mundo em que negros não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes.

Assim, a escola, de certa maneira, acaba por incorporar e reforçar as desigualdades presentes na sociedade devido às diferentes exigências que existem, seja de âmbito social, cultural ou étnico-racial, como exemplifica Francisco Júnior (2008), ao elencar as inúmeras funções da escola,

para uma corrente de pensadores, o objetivo básico e primordial da escola é a preparação dos alunos para serem incorporados no mercado de trabalho. Tal ideologia permeou a educação brasileira sobretudo nos anos 70, dando propulsão a um imenso número de escolas técnicas. Uma segunda função da escola é a formação de cidadãos críticos para intervenção no mundo (Francisco Júnior, 2008, p. 403).

Torna-se essencial promover também a educação antirracista, frente a esse cenário paradoxal, onde as exigências da escola parecem ser impossíveis de serem cumpridas por completo. Ignorar o racismo na escola significa apenas reproduzir a discriminação presente na sociedade brasileira.

Abordar o tema racismo no contexto escolar é muito desafiador, por não ser uma tarefa fácil. Para Francisco Júnior (2008, p. 406),

o professor deve estar convicto de suas posições e bem fundamentado teoricamente sobre a origem do problema, suas consequências e dados estatísticos das desigualdades sociais. Nessa discussão, o diálogo horizontal deve prevalecer sempre. Ao mesmo tempo, o professor, de forma alguma, deve conceber atitudes discriminatórias, além de possuir sensibilidade para reconhecer e analisar criticamente episódios de discriminação.

Embora seja necessário o trabalho com tema raça na escola, Francisco Júnior (2008) pontua que não há um método predefinido para a aplicação desses conhecimentos no ambiente escolar. Contudo, o autor acredita ser importante ter discussões embasadas em circunstâncias e/ou informações históricas. Isso quer dizer que encaminhar de algum modo discussões no espaço escolar sobre questões étnico-raciais pode ajudar a romper com a perspectiva eurocêntrica.

De acordo com Roque-Faria, Nunes e Silva (2024, p. 189), há

uma mobilização no mundo em reunir forças e envidar esforços para reverter a realidade de um país que apaga e esquece a negrura social - invisibilizada e silenciada - nos diferentes espaços sociais.

Ao valorizar a diversidade cultural e étnico-racial, é possível iniciar uma prática educacional que promova a educação antirracista.

Apesar de a escola ainda priorizar “práticas colonialistas de ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no trabalho com a literatura brasileira. Há tendências literárias, muitas vezes, centradas em características europeias, apresentadas aos estudantes” (Nunes; Silva, 2022, p.532). Os autores argumentam que é fundamental focar o estudo nas produções literárias que sejam representativas da história do Brasil, em especial aquelas que abordam a presença do negro.

Nessa direção, esta pesquisa propõe prática antirracista à medida que trabalha com uma das atividades propostas pelo estudo, quando usou poemas de uma poeta negra mato-grossense, que, em seus versos, abordou a temática raça. Assim, como bem destacam Nunes e Silva, (2022, p. 532), “cumpre lembrar que a escola é o espaço de aprendizagem e deve refletir aquilo que acontece na sociedade”.

Nesta pesquisa de doutoramento, proponho pensar sobre o discurso, a identidade e raça nos encontros da Oficina de leitura e produção de textos, de maneira que caminhe para uma prática que seja antirracista no contexto escolar.

Após expor, neste capítulo, a fundamentação teórica que sustenta toda esta pesquisa, avançarei, no próximo capítulo, explicitando o trabalho de pesquisa e o contexto metodológico deste estudo.

CAPÍTULO 3

TRAÇANDO CAMINHOS PARA O FIM: UM LEQUE DE POSSIBILIDADES DE ABERTURA PARA UM NOVO INÍCIO: O TORNA-SE NEGRO

ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.

Neusa Santos Sousa

Neste capítulo, organizado em seis seções, discorro sobre a abordagem metodológica e seus pressupostos, incluindo a escolha dos métodos de pesquisa. Apresento a descrição do contexto em que esta pesquisa ocorreu, a delimitação dos sujeitos participantes e, por fim, a descrição do instrumento utilizado para a geração dos dados.

Nesse caminho da pesquisa, pesquisadores podem assumir abordagem qualitativa e/ou quantitativa. Em relação ao enfoque qualitativo, há o propósito de aprofundar a compreensão de um determinado grupo social ou organização (Silveira; Córdova, 2009). Assim, esta investigação “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32).

No que tange à perspectiva quantitativa, o seu principal objetivo é a busca pela geração de dados numéricos representativos (Silveira; Córdova, 2009), ou seja, “a pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana” (Silveira; Córdova, 2009, p. 33).

A metodologia de pesquisa quantitativa, fundamentada no positivismo lógico, prioriza a argumentação dedutiva, as normas da lógica e as dimensões mensuráveis da vivência humana. Por contraste, a abordagem qualitativa destaca os elementos dinâmicos, holísticos e singulares da experiência humana (Silveira; Córdova, 2009).

A pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa exibem distinções acompanhadas de vantagens e desvantagens. No entanto, as características positivas de uma abordagem complementam as limitações da outra, sendo essenciais para o avanço da Ciência (Silveira; Córdova, 2009).

Nesta pesquisa, a estratégia foi pela utilização da abordagem qualitativa, uma vez que os dados em análise abrangem diversas perspectivas. A seguir, busco explorar a pesquisa qualitativa e sua relevância no âmbito dos estudos da Linguística Aplicada Crítica, a qual dialoga com a defesa da minha tese de que é possível uma educação antirracista no Ensino Médio em escola pública.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA ESTUDO DA LAC

Considerando os propósitos estabelecidos, esta pesquisa está inserida no âmbito da Linguística Aplicada Crítica e se insere no paradigma qualitativo. Pennycook (2006) concebe a LAC como uma forma de conhecimento desafiador ou transgressor, atuando como um instrumento que promove a reflexão constante tanto no pensar quanto no agir. Isso significa “dizer não somente que a LAC implica um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo que é muito mais dinâmico” (Pennycook, 2006, p.67). Esse dinamismo corresponde ao que propõe a pesquisa qualitativa, posto que ela se dedica em “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32).

Fabrício (2006) descreve determinadas práticas metodológicas que vêm inspirando a LAC. A autora apresenta quinze procedimentos, dentre eles, vários que dialogam com a abordagem qualitativa. De acordo com Fabrício (2006), é importante, ter

ciência de que nossas descrições e observações de eventos não são neutras e não podem ser feitas de fora de nossa linguagem nem da rede de significações que compõem o nosso repertório, não nos sendo facultada a capacidade dela nos abstrair para produzir conhecimento sobre algo. Daí ser mister a explicitação das “regras do jogo” que conduzem o trabalho do pesquisador, apresentadas não em termos de fundamentação teórica, mas como parâmetros norteadores que nos conduzem por um percurso possível (Fabrício, 2006, p. 60).

Isso pode ser notado na abordagem qualitativa, na qual os pesquisadores têm como objetivo compreender as razões por trás dos fenômenos, destacando ações recomendadas, sem realizar medições de valores e trocas simbólicas ou submeter-se à comprovação por meio de fatos. Isso acontece porque os dados analisados são não numéricos (baseados em interpretações e interações) e exploram uma variedade de perspectivas (Silveira; Córdova, 2009). Dessa forma, no estudo qualitativo, “o cientista

é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32).

Outra característica da LAC está na dissolução das fronteiras entre a teoria e a prática. As práticas educacionais devem fundamentar-se

nas aspirações e motivos dos aprendizes e não, como foi a prática durante um bom tempo (isto é, o tempo em que a teoria ditava as regras do jogo) nas tomadas de decisões com base em elucubrações teóricas (Rajagopalan, 2006, 162).

Delimitado a abordagem qualitativa com vistas às questões da LAC, a escolha deste estudo por esta abordagem se dá pela observação dos dados, uma vez que as informações analisadas não possuem medidas específicas e são exploradas através de diversas perspectivas. Nesse sentido, o propósito neste estudo, conforme pontua Härter (2021, p. 120), não “é quantificar os valores ou as trocas simbólicas, nem sequer submetê-las à prova de fatos, mas sim produzir informações novas, aprofundadas e ilustrativas”.

Silveira e Córdova (2009) apresentam algumas características da pesquisa qualitativa, tais como: focalização do fenômeno; classificação das atividades de descrever, entender, explicar, estabelecimento das relações entre o nível global e o nível local em um certo fenômeno; reconhecimento das disparidades entre a sociedade e a natureza; consideração da interação entre os objetivos dos pesquisadores, suas abordagens teóricas e seus dados empíricos; “busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32).

Não obstante, as autoras ressaltam que o pesquisador precisa ficar atento a certos limites e riscos da pesquisa qualitativa, como:

excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (Silveira; Córdova, 2009, p. 32).

Isso pode permitir que o pesquisador dedique maior atenção ao seu estudo, especialmente, quando ele próprio está envolvido na investigação, como é o caso deste estudo. Eu, professora e pesquisadora, fiz parte da pesquisa e atuo no local onde os dados foram gerados.

Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke, 1986, p. 11-13) afirmam que há cinco características que devem ser consideradas pelos pesquisadores, quando assumem a investigação qualitativa:

1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2- Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Para compreensão dessas características, segue-se uma breve discussão sobre elas.

Na primeira característica, *a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento*, é necessário que o pesquisador mantenha um contato direto e prolongado com o ambiente e a situação em estudo, geralmente por meio de uma imersão extensiva no campo de pesquisa. Dessa forma, é fundamental levar em consideração as situações específicas em que um objeto está inserido para compreendê-lo adequadamente. Da mesma maneira, ao estudar pessoas, gestos e palavras, é importante sempre contextualizá-los no ambiente em que surgem.

Nesta pesquisa, sempre mantive o contato direto com o ambiente escolar que estava sendo investigado, primeiro por ser eu mesma a professora e, ao mesmo tempo pesquisadora, e, como trabalho na escola já algum tempo, mantenho contato com a equipe gestora e com os estudantes participantes da pesquisa, visto que a maioria já fazia parte das turmas para as quais eu ministrava aula no período matutino em 2023.

A imersão, de modo prolongado e profundo, tanto com o contexto, quanto com a situação em estudo, ocorreu quando estreitei diálogos com a equipe gestora para dialogar sobre a possibilidade de realizar uma oficina para gerar dados para a minha pesquisa no lugar em que trabalho. Foram várias conversas, negociações e

apresentações de documentos para oficializar a pesquisa até o momento da aprovação pelo Comitê de Ética (CEP/Humanidades/UFMT²³) e, assim, chegar à realização da geração dos dados, que teve início no mês de outubro e concluído em novembro de 2023.

Em relação à segunda característica, *os dados coletados são predominantemente descritivos*, o material obtido é rico em descrições e detalhes sobre pessoas, situações e eventos; contendo transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, ilustrações e trechos de diversos tipos de documentos. Todos os dados da realidade são valorizados. Portanto, o pesquisador deve estar atento a todos os elementos presentes na situação estudada, já que um aspecto aparentemente insignificante pode ser fundamental para uma compreensão mais profunda do problema em estudo.

Durante o processo de geração de dados, foram feitos registros fotográficos e, como os participantes eram menores de idade, foi feita uma reunião com os participantes juntamente com seus responsáveis para terem informações sobre a pesquisa para que pudessem ler e assinar os documentos conforme a exigência do Comitê de Ética. O documento, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), foi assinado pelos estudantes menores de idade, e os responsáveis assinaram o Consentimento Livre e Esclarecido de Participação de Pesquisa. Ademais, foram anexados todos os materiais elaborados pelos estudantes nos apêndices, com o intuito de assegurar aos leitores a precisão dos dados que julguei importantes.

No tocante à terceira característica, *a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto*, o pesquisador se interessa em investigar um problema específico para compreender como ele é refletido nas atividades, nos processos e nas interações do dia a dia.

Enquanto pesquisadora, busquei compreender as práticas discursivas elaboradas pelos participantes da pesquisa, estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. Desta maneira, foi possível, por meio de seus discursos registrados e evidenciados nos gêneros textuais que produziram, observar questões de identidade e raça. Por essa razão, o foco, a todo momento, esteve voltado não para o produto, mas sim para o processo.

Na quarta característica, *o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador*; busca-se constantemente captar

²³ N° do Parecer Consubstanciado do CEP: 6.290 277.

a "perspectiva dos participantes", ou seja, como os informantes percebem as questões em destaque. Ao levar em conta as diversas visões dos participantes, as pesquisas qualitativas possibilitam elucidar a dinâmica interna das situações, geralmente oculta ao observador externo. Nessa ótica, considero relevante explicar detalhadamente cada fase desse procedimento.

Na quinta e última, *a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo*, os pesquisadores não se dedicam a procurar provas que confirmem hipóteses estabelecidas previamente ao início das pesquisas. As abstrações são desenvolvidas ou fortalecidas principalmente a partir da análise dos dados de forma detalhada e ascendente. Dessa forma, busco compreender todos os fenômenos, em vez de me concentrar em conceitos isolados, valorizando a interpretação dos acontecimentos e sem restringir o contexto da pesquisa, mas compreendê-lo em toda sua complexidade e localização, analisando as informações de maneira natural, estruturada e minuciosa.

Quanto à natureza deste estudo, trata-se de uma investigação aplicada que busca produzir informações para uso prático, isto é, são “dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Silveira; Córdova, 2009, p. 35).

No que concerne aos objetivos, as pesquisas podem ser classificadas em três grupos: exploratória, descritiva e explicativa. Esta pesquisa de doutoramento foi desenvolvida de modo exploratório. Conforme Gil (2008), o objetivo central das pesquisas exploratórias é aprimorar, esclarecer e alterar conceitos e ideias como também formular “problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2008, p. 28).

Para realizar uma pesquisa, é crucial escolher o método a ser empregado. Neste estudo, optei pelo Estudo de Caso. No tange ao estudo de caso, Lüdke e André (1986) afirmam que

o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (Lüdke; André, 1986, p. 17).

Para Leffa (2006), o estudo de caso envolve uma investigação minuciosa e detalhada de um único participante ou de um pequeno grupo. Busca-se explorar todas as informações disponíveis sobre o sujeito ou grupo selecionado, consideradas relevantes para a pesquisa. Sendo assim, a atenção está voltada para o que o torna único e especial, mesmo que possam surgir semelhanças com outros casos ou situações no futuro. Ao desejar investigar algo singular, que tenha um valor intrínseco, é preferível optar pelo estudo de caso.

Essa abordagem se concentra principalmente na exploração e descrição minuciosa de um evento ou situação específica, “[...] sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável. Suas aplicações não se restringem apenas à pesquisa, mas se estendem também à educação, como técnica de ensino” (Leffa, 2006, p. 15).

Lüdke (1986) destaca sete características essenciais do Estudo de Caso, a saber: 1- *Os estudos de caso visam à descoberta*; 2- *Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”*; 3- *Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda*; 4- *Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação*; 5- *Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas*; 6- *Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social*; 7- *Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa*.

Na primeira característica, *os estudos de caso visam à descoberta*, o pesquisador buscará permanecer sempre atento a possíveis novos elementos que possam surgir como relevantes durante a pesquisa. O referencial teórico inicial funcionará como uma base, uma estrutura fundamental a partir da qual novos aspectos poderão ser identificados, novos elementos ou dimensões poderão ser incluídos à medida que o estudo progride.

Nesta pesquisa de doutoramento, análise das práticas discursivas que se manifestaram nos discursos documentados pelos participantes nos gêneros textuais, pude investigar as marcas linguísticas usadas pelos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio em seus discursos.

Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto” - nesta segunda característica, para uma maior compreensão da manifestação global de um problema,

é necessário estabelecer conexões entre as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas com a situação específica em que ocorrem ou com a problemática à qual estão relacionadas. O contexto de investigação da pesquisa foi na Escola Estadual Professora Adalgisa de Barros, onde considerei as particularidades de cada estudante envolvido, sua jornada pessoal, o ambiente social, histórico e cultural em que estão inseridos, a história da instituição de ensino, a equipe gestora, a infraestrutura e o cenário no período da pesquisa, assim como a dinâmica dos encontros e a interação tanto comigo como professora quanto como pesquisadora.

No tocante à terceira característica, *os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda*, o pesquisador busca explorar a diversidade de aspectos presentes em uma situação ou problema específico, analisando-o como um todo. Esse método destaca a complexidade inerente das situações, demonstrando a interligação de seus elementos. Dessa forma, a análise neste estudo focou no registro dos discursos de cada estudante participante como fenômeno. Nessa perspectiva, para abordar o tema em questão da pesquisa, decidi explorar de maneira abrangente os processos de letramentos e seus desdobramentos até o LC, além das questões relacionadas ao discurso sob o viés da Análise Crítica do Discurso.

Em relação à quarta característica, *os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação*, o pesquisador utiliza uma diversidade de dados coletados em momentos e circunstâncias diversas, envolvendo uma gama de tipos de informantes. Desse modo, é possível cruzar informações, verificar ou descartar hipóteses, encontrar novas informações, questionar suposições ou apresentar novas possibilidades.

Neste estudo, fui responsável pela criação e aplicação das fontes. Neste caso, os gêneros textuais que escolhi forneceram suporte para as práticas de letramentos que ocorreram durante os encontros da oficina. Ao selecionar os gêneros textuais, considerei principalmente os temas relacionados a questões de identidade e raça. Os estudantes participantes da pesquisa foram motivados a praticar a leitura e escrita, a participar de discussões em grupo para realizar atividades de escuta, além de compartilharem suas experiências enquanto participavam das discussões em grupo. Consultei os documentos oficiais para a pesquisa, incluindo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o formulário com o levantamento diagnóstico da instituição.

Na quinta característica, *os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas*, o investigador busca descrever suas vivências

durante a pesquisa de forma que o leitor ou usuário consiga fazer suas “generalizações naturalísticas”, baseado no conhecimento prático do sujeito, o pesquisador tenta relacionar os dados encontrados na pesquisa com informações provenientes de suas experiências pessoais.

Realizar a Oficina para geração dos dados para esta pesquisa foi importante, tive a oportunidade de trocar experiências com os estudantes. Foi um aprendizado mútuo. A experiência me mostrou a relevância das relações sociais bem como as questões sobre identidade e raça. Os discursos que emergiram dos textos disseram muito sobre questões sociais, em especial, sobre a diversidade racial.

No que concerne à sexta característica: *Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social*, cabe aos usuários interpretarem esses aspectos contraditórios. Esse princípio se fundamenta na noção de que a realidade pode ser examinada por diversas óticas, não havendo uma perspectiva única considerada a mais correta.

No presente estudo, foram considerados os letramentos e suas implicações, incluindo os LC, no contexto do processo de ensino-aprendizagem tanto de leitura quanto de escrita. As rodas de conversas e as trocas de experiências sob diferentes pontos de vista foram relevantes no exercício das práticas discursivas.

A sétima e última característica, *os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa*, a ênfase está em apresentar o caso de maneira direta, clara e articulada, em um estilo que ressoe com a vivência pessoal do leitor. O caso vai sendo desenvolvido ao longo da pesquisa e só se torna concreto no relatório final, quando é possível determinar se de fato corresponde a um estudo de caso.

Tenho como propósito retornar com os resultados deste estudo à instituição de ensino, visando possibilitar que estudantes, equipe de gestão, educadores e outros profissionais tenham a oportunidade de examinar questões pertinentes à identidade e à raça no contexto escolar. Dessa forma, busco contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais antirracistas. De modo geral, neste estudo, há o predomínio do estudo de caso, pois como bem pontua Yin (2001), o estudo de caso é uma pesquisa empírica que analisa um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, onde as delimitações entre o fenômeno e o contexto não são bem definidas, empregando diversas fontes de evidência.

A pesquisa-ação foi o segundo método utilizado neste trabalho. Essa abordagem possibilitou que a investigação tivesse um propósito social definido dentro de seus princípios e de seu próprio arcabouço metodológico (Leffa, 2006). O autor defende “a necessidade de investigações que interfiram ao mesmo tempo nas situações e na formação do professor” (Leffa, 2006, p.122). Por ser uma estratégia metodológica da pesquisa social em que “há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada” (Leffa, 2006, p.123).

Assim sendo, na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha um papel ativo na resolução dos problemas identificados, bem como no acompanhamento e na avaliação das ações realizadas. Em consonância com Tripp (2005), a pesquisa-ação educacional é, sobretudo, uma abordagem direcionada ao desenvolvimento de professores e pesquisadores, permitindo que utilizem suas investigações para aprimorar suas práticas e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes. O autor destaca que é importante

não encarar a pesquisa-ação como uma estratégia totalmente nova para fazer algo inteiramente diferente, mas como mais um recurso para turbinar, acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência. Gosto dessa metáfora porque todos nós aprendemos com a experiência, de modo que se trata de fazer algo que vem naturalmente [...] mas a pesquisa-ação é um modo de fazê-lo melhor (Tripp, 2005, p. 462).

Sob essa ótica, o autor defende que a pesquisa-ação motiva o aprender com a experiência, saindo do modo convencional de ensinar e aprender. Nessa direção, Leffa (2006) afirma que a contribuição desse tipo de abordagem, bem como das outras pesquisas do mesmo paradigma, pode suscitar “encaminhamentos (nunca vistos de forma fechada) de cada pesquisa realizada sobre o tema no mesmo contexto e/ou em diferentes contextos similares” (Leffa, 2006, p.133).

Ao realizar pesquisas no campo do ensino-aprendizado com o objetivo de promover mudanças em questões já abordadas em estudos sobre Linguística, Educação e áreas relacionadas, é fundamental integrar a dimensão prática no arcabouço da pesquisa (Leffa, 2006). É necessário ir além do envolvimento direto com a situação estudada e com os sujeitos envolvidos, é necessário que os envolvidos “se transformem também em autores dentro do processo, mesmo contrariando as

instâncias de poder que deliberam quem deve ditar o quê a quem, dicotomizando, dessa forma, teoria e prática” (Leffa, 2006, p.134).

Ao que concerne a abordagem etnográfica escolar, esse tipo de investigação se destaca por envolver o pesquisador em contato direto com a realidade estudada, possibilitando a análise dos procedimentos e interações que moldam o cotidiano escolar (André, 2013). É possível revelar os encontros e desencontros que fazem parte do dia a dia da rotina escolar, narrar as atitudes e visões de mundo dos indivíduos envolvidos, reconstruir sua linguagem, modos de se comunicar e os sentidos que são construídos e renovados no dia a dia de suas práticas pedagógicas (André, 2013). Isso permite

que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (André, 2013, p. 34).

Entender a escola de maneira mais aprofundada implica examinar de forma detalhada a dinâmica das relações e interações que fazem parte do cotidiano escolar. Isso envolve perceber as forças que a movem ou a contêm, reconhecer as estruturas de poder e os métodos de organização do trabalho educacional, além de compreender o papel e a atuação de cada indivíduo nesse complexo ambiente interacional, onde ações, relações e conteúdos são criados, negados, reformulados ou alterados (André, 2013).

O fato de ser professora e pesquisadora possibilitou a mim um olhar mais apurado para a dinâmica das relações e interações que constituem o cotidiano escolar, tanto dentro da sala de aula, quanto fora dela. Nesse complexo contexto interacional, foi possível observar questões de opressões vinculadas à identidade e à raça. Dentro desse contexto, a análise da rotina escolar não pode se limitar a apenas observar o que acontece no dia a dia, mas deve incluir um processo de recriação dessa rotina, revelando suas diversas facetas, reestruturando seu desenvolvimento, destacando suas contradições e resgatando a energia pulsante que está presente nela (André, 2013).

Para estudar a prática cotidiana escolar, é preciso considerar três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural (André, 2013). A parte institucional ou organizacional abarca os elementos relacionados

ao ambiente da escola: maneiras de organizar o trabalho educacional, hierarquias de poder e tomada de decisões, graus de envolvimento dos envolvidos, presença de recursos humanos e materiais, enfim, todas as interações que surgem e se modificam no cotidiano da vida escolar.

A dimensão institucional atua como uma ponte entre a prática social mais ampla e o que acontece dentro da escola. Para investigá-la, é necessário estabelecer contato direto com a direção da escola, equipe técnico-administrativa e professores, por meio de entrevistas individuais ou em grupo, bem como conversas informais. É preciso analisar as percepções dos envolvidos na escola, acompanhar reuniões e atividades escolares, e examinar a documentação que influencia o funcionamento da instituição de forma direta ou indireta (André, 2013). Por ser professora e pesquisadora e fazer parte do corpo pedagógico da escola em que ocorreu a pesquisa, foi possível acompanhar os sujeitos da pesquisa, apesar da complexidade de se posicionar ora como professora, ora como pesquisadora. Dessa forma, a “dimensão institucional age, assim, como um elo de ligação entre a práxis social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola” (André, 2013, p, 36).

A dimensão instrucional ou pedagógica engloba os momentos de ensino em que ocorre a interação entre professor, aluno e conhecimento. Esses momentos incluem os objetivos e os conteúdos do ensino, as atividades e os recursos didáticos, a linguagem e outros métodos de comunicação entre professor e estudantes, bem como as maneiras de avaliar o ensino e a aprendizagem (André, 2013). Nesses encontros, é estabelecida uma caracterização de duas maneiras: uma delas é a participação ativa dos alunos na absorção de conhecimento, mediada pelo professor, a outra consiste em um processo interativo no qual estão envolvidos aspectos afetivos, morais, políticos e éticos (André, 2013).

O terceiro aspecto relevante na análise das questões do dia a dia da escola é a dimensão sociopolítica/cultural, que se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais abrangente, ou seja, os fatores macroestruturais que influenciam a prática educacional. Essa dimensão

inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade. É um nível mais profundo de explicação da prática escolar, que leva em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações, a qual não pode ser feita nem abstrata nem isoladamente, mas com base nas situações do cotidiano escolar, num movimento constante da prática

para a teoria e numa volta à prática para transformá-la (André, 2013, p. 36).

Essa complexidade e as diversas variáveis envolvidas podem ser interpretadas a partir das situações do dia a dia escolar. Trata-se de um movimento contínuo da prática para a teoria e novamente para a prática com o intuito de transformá-la. Nesta pesquisa, busquei esse movimento.

Dentre outras complexidades do cotidiano escolar, na escola onde foi realizado este estudo, em 2022 foi observado que, no período matutino, problemas de indisciplina relacionados às atitudes desrespeitosas por parte de alguns estudantes em relação a outros colegas ocorriam nas salas de aula. Esses desrespeitos eram carregados de preconceito racial. A recorrência disso se dava em algumas turmas do período matutino do Ensino Médio.

Os estudantes envolvidos com frequência eram encaminhados à coordenação ou à equipe psicossocial, a qual integrava o quadro de profissionais da escola naquele ano, conforme as deliberações da Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso (Seduc-MT).

Em 2023, aumentaram os casos de racismo registrados pela coordenação e encaminhados à equipe psicossocial. Esse panorama suscitou em mim, enquanto professora e pesquisadora, uma profunda inquietação, pois, apesar dos estudantes serem convocados para diálogos tanto na coordenação quanto com a equipe psicossocial, os comportamentos inadequados continuavam e assumiram, de forma progressiva, uma intensidade mais agressiva, manifestando-se por meio de ofensas verbais e/ou violência física.

Com base nos fundamentos teóricos apresentados, esta pesquisa foi realizada por meio do desenvolvimento de uma Oficina de intervenção para geração de dados, a qual foi ofertada no contraturno da Escola Estadual Professora Adalgisa de Barros para estudantes do primeiro ano do Ensino Médio no ano de 2023. Contou com minha participação como professora e pesquisadora para ministrar e participar da Oficina. Desta forma, foi possível constituir uma pesquisa de caráter qualitativo que englobou dois tipos de abordagens: estudo de caso e pesquisa-ação.

Para os estudantes participantes da pesquisa, foram propostas cinco atividades nas oficinas dentro da perspectiva dos letramentos críticos. Os estudantes tiveram

acesso a gêneros textuais que lhes permitiram vivenciar diferentes práticas de letramentos que envolveram leitura e escrita.

Os discursos registrados nos gêneros textuais que produziram foram analisados a perspectiva da Análise Crítica do Discurso, segundo Gee (2011), com o objetivo de compreender o processo de identidade e raça dos estudantes.

Na seção seguinte, de modo detalhado, apresento como foi desenvolvida a oficina que gerou dados para este estudo.

3.2 GERAÇÃO DOS DADOS

O primeiro momento foi pensar em onde e como seria feita a coleta para gerar os dados. Entrei em contato com a gestão da escola e propus a ideia de fazer a pesquisa na escola com a proposta de oferecer uma oficina de leitura e produção de texto. Apesar de ser professora regente na escola, não significou que deveria pular etapas, ao contrário, segui todos os trâmites legais para a realização da pesquisa. Conversei com a equipe gestora, a direção e a coordenação.

Juntamente à equipe gestora, pude pensar no local onde poderia ocorrer os encontros da oficina. Havia uma sala que ficava desocupada no período vespertino porque a turma era do curso Técnico e, uma vez na semana (quarta-feira), tinha aula no Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Caso estivesse ocupado, por algum outro motivo, eu poderia usar o auditório. Deste modo, ficou acordado o dia da semana, às quartas-feiras, o horário das 14h às 16h, com o total de 12h em cinco encontros e, por fim, a abertura de vinte vagas para os estudantes da escola que tivessem interesse em participar como sujeitos da pesquisa.

Após isso, pude dar início à submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Humanidades/UFMT) juntamente com os documentos necessários exigidos para a apreciação: 1- Folha de Rosto para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos; 2- Termo de Autorização/Anuência Institucional; 3- Consentimento Livre e Esclarecido de Participação de Pesquisa; 4- Assentimento Livre e Esclarecido (Tale); 5- Termo de Compromisso de Uso de Dados, além de outros solicitados pela instância avaliadora. Assim que foi aprovado pelo CEP²⁴, pude seguir, primeiramente com a divulgação do cartaz²⁵, para a inscrição na Oficina que intitulei *Espelho, espelho meu...*

²⁴ Anexo A.

²⁵ Apêndice E.

Me procuro! Esse cartaz ficou exposto estrategicamente em um mural no pátio da escola, local de grande circulação dos estudantes. Os interessados tiveram o prazo de uma semana para a inscrição. Posteriormente a isso, segui em busca das assinaturas do Consentimento Livre e Esclarecido de Participação de Pesquisa²⁶ que foram assinados pelos pais ou responsáveis pelos estudantes e do Assentimento Livre e Esclarecido²⁷, assinado pelos estudantes.

Em seguida a esses passos, dei início aos encontros da Oficina no contraturno do período em que os estudantes estavam matriculados. Como previsto no cronograma do projeto, a Oficina iniciou no dia quatro de outubro de dois mil e vinte e três e teve seu encerramento no dia primeiro de novembro de dois mil e vinte e três. A Oficina foi realizada uma vez por semana, todas as quartas-feiras das 14 horas às 16 horas, o que contabilizou o total de doze horas.

Quadro 1 - Cronograma das atividades da Oficina

Oficina: <i>Espelho, espelho meu... Me Procuro</i>		
Encontros	Datas/horários	Atividades
1º Encontro	04/10/2023 14h às 16h	Vamos nos conhecer! Apresentação da professora/pesquisadora e dos participantes. Nesta apresentação será feita uma dinâmica de jogo, em que tanto a pesquisadora/professora quanto os estudantes seguirão uma regra, se apresentarem: falar o seu nome, fazer um gesto que lhe represente e dizer uma qualidade sua. Na sequência, todos irão repetir o nome, fazer o gesto e falar a qualidade de cada um até chegar no último que se apresentar. Em seguida, a partir do título: <i>Espelho, espelho meu...Me Procuro!</i> Os estudantes irão fazer o primeiro desenho do seu autorretrato por meio de colagem! Para esta atividade, serão disponibilizados papel sulfite, lápis de cores, giz de cera, cola, barbantes recortados de diferentes tamanhos, pedaços de tecidos com variedades de cores.

²⁶ Apêndice A.

²⁷ Apêndice B.

2º Encontro	11/10/2023 14h às 16h	Os estudantes ouvirão a canção Máscara da cantora Pitty-Farão atividades em grupo a respeito de trechos da letra da música selecionados pela professora/pesquisadora. Nos trechos selecionados, os alunos irão comentar e anotar em um parágrafo o que pensam sobre. Os trechos contemplam uso de verbos no imperativo, adjetivos, usos de figuras de linguagem como metáfora, anáfora dentre outras partes morfológicas e sintáticas da Língua Portuguesa. Será aberta uma roda de conversa para interação sobre o que falaram e escreveram. Após isso, farão uma produção de nuvem de palavras utilizando um aplicativo sugerido pela professora/pesquisadora, irão acessar utilizando o <i>Chromebook</i> disponível na escola.
3º Encontro	18/10/2023	Será projetado no aparelho <i>Smart tv</i> o poema <i>Rolê</i> de Luciene Carvalho. Será feita uma leitura silenciosa pelos estudantes e em seguida uma leitura em voz alta. Após isso, os estudantes irão formar grupos para leitura e compreensão do texto, irão debater a respeito do que leram e em seguida anotar, em pelo menos um parágrafo, situações que já vivenciaram ou que já viram falar a respeito do tema abordado no poema. Em seguida, cada estudante fará a produção de um poema.
4º Encontro	25/10/2023 14h às 16h	Serão apresentados os cartazes da designer Carol Rossetti que a professora/pesquisadora selecionou. Os estudantes irão observar as cores, as imagens, disposição das palavras, bem como uso dos adjetivos, dos verbos, das orações sintáticas, dentre outros elementos gramaticais presentes no cartaz como a semântica das palavras, por exemplo. Em seguida, será aberta uma roda de conversas para comentários dos estudantes a respeito das imagens. Serão considerados para prosseguir a discussão todos os elementos que compõem o cartaz. Após isso, os estudantes irão produzir um cartaz digital explorando o tema identidade e raça. Para isso, poderão lançar mão de imagens, cores, adjetivos, verbos, que evidenciem suas subjetividades. Poderão fazer uso do aplicativo <i>Canva</i>, sugerido pela professora/pesquisadora. Desse modo, poderão usar o <i>Chromebook</i> disponível na escola para realização da atividade.

5º Encontro	01/11/2023 14h às 16h	A professora/pesquisadora irá apresentar em impresso o poema <i>Cacho de Luci</i> de Luciene Carvalho. Será feita leitura silenciosa, em seguida uma leitura em voz alta pela professora/pesquisadora e uma outra por um dos estudantes. Formarão grupos para comentar sobre o tema abordado no poema e em seguida irão anotar em pelo um parágrafo (com cinco linhas no mínimo) um comentário crítico a respeito. Será aberta uma roda de conversa para que um representante de cada grupo possa ler e comentar sobre o que escreveram. Em seguida, será solicitado para que cada estudante produza um relato pessoal. A professora/pesquisadora apresentará como sugestão que usem o word para que digitem seus relatos pessoais (usando uma ou duas laudas), será disponibilizado o <i>Chromebook</i> da escola para realizarem essa atividade. Para a finalização da Oficina, a professora/pesquisadora irá propor para que os estudantes refaçam seus autorretratos usando o mesmo procedimento de colagem, conforme o primeiro encontro. O título motivador para a segunda produção do autorretrato e o fechamento da oficina será: Espelho, espelho meu... Me Procuro! Você se achou ou ainda procura-se?
-------------	--------------------------	---

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Esclareço que houve acréscimo de um dia para a entrega de certificados aos participantes como agradecimento pela participação na Oficina. Nesse dia, foi feita uma palavra pela diretora da escola que logo entregou os certificados a cada um dos participantes.

Com o intuito de promover atividades relacionadas à leitura e à escrita, optei por textos que pertenciam aos gêneros textuais amplamente disseminados nas práticas discursivas da linguagem, abordando em seus conteúdos temáticos identidade e raça.

Os gêneros textuais trabalhados nos encontros da Oficina serviram como mote para o desenvolvimento das atividades elaboradas pelos estudantes, conforme segue o quadro abaixo, pois penso que a apresentação neste formato seja mais didática.

Quadro 2 - Descrição dos gêneros textuais e das atividades realizadas na Oficina

Gêneros Textuais	Atividades desenvolvidas
 1º Autorretrato	Autorretrato
 2º Nuvem de palavras	Nuvem de Palavras
 3º Poema	Poema
 4º Cartaz	Cartaz digital
 5º Poema Relato pessoal Autorretrato	Relato Pessoal Autorretrato

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Todos os textos produzidos durante os encontros da Oficina foram importantes para a geração de dados desta pesquisa. Saliento que, para estratégia de análise, não foi considerado o gênero autorretrato. Este serviu apenas como elemento para que eu conhecesse um pouco mais os participantes da pesquisa. Nesse sentido, todos os demais serviram para apreciação e análise dos discursos registrados. De modo geral, em todos os registros, pude observar a compreensão das experiências vivenciadas pelos participantes no percurso da oficina, suas reflexões, percepções, emoções e seus valores, pois os registros permitiram fazer alusões à identidade, à raça e ao discurso. Posto que esta pesquisa está inserida na dimensão discursiva.

Importante relatar que participaram da Oficina dezoito estudantes inscritos, entretanto alguns estudantes não participaram de todos os encontros da Oficina, por diferentes motivos, segundo o que me relataram: mal-estar, acompanhar a avó ao médico, dor de cabeça, entre outros. Com a ausência, não puderam realizar algumas atividades, o que interferiu nas produções escritas.

Essa situação me levou a definir certos critérios para a seleção dos estudantes que fariam parte da investigação. De maneira estratégica, escolhi dez dos participantes que compareceram a todos os encontros e, conseqüentemente, realizaram todas as atividades sugeridas, culminando na criação dos gêneros: nuvem de palavras, poema, cartaz digital e relato pessoal.

Em relação ao gênero nuvem de palavras elaborado pelos estudantes, selecionei somente três que foram elaborados no aplicativo sugerido *WordArt*, visto que no aplicativo algumas palavras ficam em destaque para serem comentadas.

Dos poemas que os estudantes criaram, selecionei seis que não fugiram do tema abordado no poema “O rolê”.

A elaboração do gênero cartaz também ficou a critério dos estudantes optarem por fazer digital ou manualmente, o que resultou em apenas um elaborado manualmente. Nesta atividade, diferente das demais, propus a realização em dupla. Para fazê-la, houve a formação de três duplas, dois estudantes optaram por realizar a atividade de forma individual e uma dupla realizou a atividade manualmente, ou seja, descartou o uso de aplicativo digital. Para análise, selecionei três, pois observei a presença e os indícios dos temas identidade e raça.

Já o gênero relato pessoal, todos os estudantes fizeram manuscrito, porém em dois relatos não encontrei indícios discursivos no que concerne à identidade e à raça, limitando-se à descrição objetiva.

A partir desse processo, ficou definido o *corpus* da pesquisa, que compreende um total de 21 textos elaborados pelos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio.

Para ter uma visão geral e por questões didáticas, apresento no quadro que segue os gêneros selecionados e elaborados pelos estudantes da pesquisa.

Quadro 3 - Nomes dos estudantes e as atividades considerados para análise

Estudantes	Nuvem de palavras individual	Poema individual	Cartaz digital dupla	Relato pessoal individual
Nzinga	X	X	X	Manuscrito
Abran	Aplicativo	Manuscrito	Aplicativo	Manuscrito
Adelina	X	X	X	Manuscrito
Iron	Aplicativo	Manuscrito	Aplicativo	Manuscrito
Sundiata	Aplicativo	X	X	Manuscrito
Jinga	X	X	X	Manuscrito
Shaka	X	Manuscrito	Aplicativo	X
Yaa	X	Manuscrito	Aplicativo	Manuscrito
Menelik	X	Manuscrito	Aplicativo	Manuscrito
Nanny	X	Manuscrito	Aplicativo	Manuscrito

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na próxima seção, apresento as informações sobre quem foi a professora Adalgisa Gomes de Barros, nome da instituição escolar, onde a pesquisa foi realizada.

3.3 BREVE APRESENTAÇÃO DA PERSONALIDADE DE ADALGISA GOMES DE BARROS

Adalgisa, nascida em 2 de junho de 1886 em Rosário Oeste, tornou-se uma figura emblemática no âmbito do magistério em Mato Grosso. Em 12 de fevereiro de 1920, foi designada professora em uma escola feminina em Várzea Grande. Naquela época, Várzea Grande era uma vila situada no 3º Distrito Cuiabano.

Figura 1 - Adalgisa Gomes de Barros



Fonte: Imagem cedida pela equipe gestora da escola.

Adalgisa destacou-se durante um período histórico caracterizado por fragilidades e vulnerabilidades sociais, atrasos no desenvolvimento civilizatório e ocorrência de crimes resultantes da precariedade e da ausência de saneamento básico. É fundamental frisar que “[...] Adalgisa não mediu esforços para trazer mudanças significativas para a educação da região” (Assunção, 2023, p.01).

De acordo com os registros históricos, é possível constatar a relevante contribuição desempenhada por Adalgisa na implementação da energia elétrica em Várzea Grande no ano de 1948 (Assunção, 2023). Para tanto, mobilizou uma série de eventos com o intuito de angariar fundos para finalizar a infraestrutura elétrica da região. Ademais, empreendeu esforços no sentido de pleitear diversas melhorias para o município de Várzea Grande. Adalgisa Gomes de Barros demonstrou empenho, dedicação e sabedoria essenciais para a transformação da educação na “arcaica vila em que lecionava, trazendo melhorias significativas para a comunidade” (Assunção, 2023). Seu mérito foi oficialmente reconhecido por meio do Decreto Governamental número 2.091/74.

Essa personalidade ilustre faleceu em março de 1975 e deixou um feito digno de admiração como pedagoga, colaborando para o avanço da comunidade várzea-

grandense e a evolução de Mato Grosso. Seu empenho e engajamento servem de inspiração para os apreciadores do ensino e agentes de mudança social. Seu falecimento ocorreu em 14 de março de 1975, quando contava com 89 anos de idade. Tudo que ela fez, reforça “sua dedicação e comprometimento são exemplos inspiradores para todos que valorizam a educação e buscam transformar realidades” (Assunção, 2023, p. 04).

Na próxima seção, será exposta a história da Escola Estadual Professora Adalgisa de Barros.

3.4 PERCURSO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ADALGISA DE BARROS

Em 1965, iniciou-se a história da Escola Estadual Professora Adalgisa Gomes de Barros, originalmente chamada de Grupo Escolar Adalgisa de Barros. Recebeu esse nome em honra à dedicada professora e diretora Adalgisa Gomes de Barros, reconhecida por sua contribuição significativa ao magistério na comunidade de Várzea Grande (Silva Júnior, 2015).

Figura 2 - Escola Adalgisa Barros



Fonte: Imagem cedida pela equipe gestora da escola.

O edifício da escola mais se assemelhava a uma casa do que a uma escola (Assunção, 2023). De acordo com a portaria nº 6.821 de 26 de outubro de 1973, foi concedida a autorização para atender o Ensino Fundamental até a quarta série, no endereço da rua Capitão Costa, no bairro Água Limpa, em Várzea Grande/MT.

Figura 3 - Secretaria da Escola Adalgisa de Barros



Fonte: Imagem cedida pela equipe gestora da escola.

A instituição contava com quatro salas de aula, um pátio, uma secretaria e uma quadra descoberta, atendia em média setenta estudantes. No ano de 1974 (Silva Júnior, 2015), por meio do Decreto 2.091 publicado no Diário Oficial em 08/07/1974, a escola recebeu oficialmente o nome de Escola Estadual de 1º Grau "Professora Adalgisa de Barros". As aulas aconteciam em três turnos: matutino (7h às 10h), intermediário (10h às 14h) e vespertino (14h às 17h).

Figura 4 - Quadra descoberta da Escola Adalgisa de Barros



Fonte: Imagem cedida pela equipe gestora da escola.

Conforme mencionado por Silva Júnior (2015, p. 01), no ano de 1992, foi concedida a permissão para “funcionar o Ensino Fundamental do 1º ao 8º anos, de acordo com a Portaria 3277, datada de 15/12/1992, publicada no Diário Oficial em 29/12/1992”, com a denominação de Escola Estadual de 1º Grau Adalgisa de Barros. Nesse mesmo ano, deu início ao ensino pré-escolar.

Em 1995, houve mudança para o endereço atual, rua Gov. Pedro Pedrossian, s/nº, Centro, Várzea Grande. Nesse ano, começou a implementar progressivamente o Ensino Médio (não profissionalizante).

No ano seguinte, em 1996, devido ao processo de polarização, passou a disponibilizar apenas o Ensino Médio, conforme estabelecido na Portaria nº 1.267/95/SEDUC-MT, datada de 27/11/1995 (Assunção, 2023).

De acordo com a Resolução nº 071/97-CEE/MT, foi concedida a permissão para que o Ensino Médio não profissionalizante na modalidade regular fosse ofertado na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Adalgisa de Barros, conforme publicado no Diário Oficial de 09/04/1997 (Silva Júnior, 2015).

O nível da Escola Estadual de 1º Grau Adalgisa de Barros foi elevado para incluir o ensino de 2º Grau, conforme o Decreto nº 1.420, de 04 de março de 1997. Com isso, a instituição passou a se chamar Escola Estadual de 1º e 2º Graus Professora Adalgisa de Barros (Assunção, 2023).

No ano 2000, a instituição foi renomeada para Escola Estadual Professora Adalgisa de Barros, segundo o decreto nº 1.826, publicado no Diário Oficial em 11/10/2000, e foi oficialmente reconhecida pela portaria 334/00-SEDUC, de 03/08/00, publicada no Diário Oficial em 03/09/2000 (Silva Júnior, 2015).

No último mês de dezembro do ano de 2022, foi conduzida a primeira audiência pública com o intuito de debater a possibilidade de militarização da Escola. Em janeiro de 2023, antes do início do período letivo, a comunidade se pronunciou em uma segunda audiência pública, votando contra a militarização (Assunção, 2023).

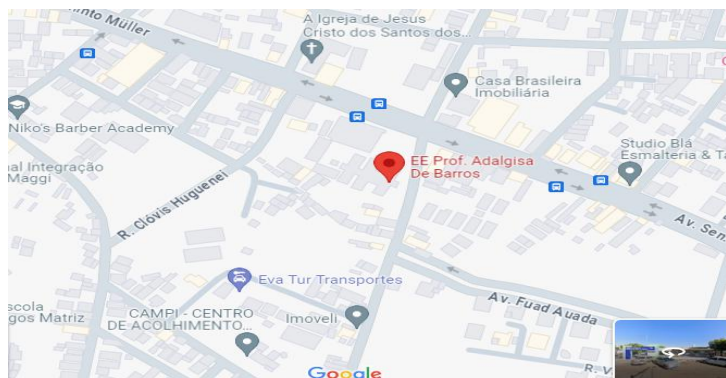
Figura 5 - Imagem da escola atualmente



Fonte: Imagem retirada da internet - Google Maps
<https://maps.app.goo.gl/mqQ2pj9FTTrNujRjq7> .

Atualmente, a escola possui duas modalidades de ensino, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio. Ela funciona com 16 salas de aula, nos três períodos: matutino (7h às 12h), vespertino (13h às 18h) e noturno (19h às 23h). Possui 1 laboratório de química, 1 sala da banda de música, 1 biblioteca e 1 sala cedida para as aulas do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), 1 refeitório com 1 banheiro, 1 auditório, 1 pátio bem arejado e extenso, banheiros femininos e masculinos para os estudantes, 1 sala dos professores com banheiros masculino e feminino, 1 sala de estudos (para cumprir a hora atividade), 1 sala com banheiro para a direção escolar, 1 sala da secretaria e 1 banheiro ao lado, 1 sala para a coordenação e a equipe psicossocial, 1 ginásio, 1 espaço bem arborizado em frente ao ginásio.

Figura 6 - Localização da escola

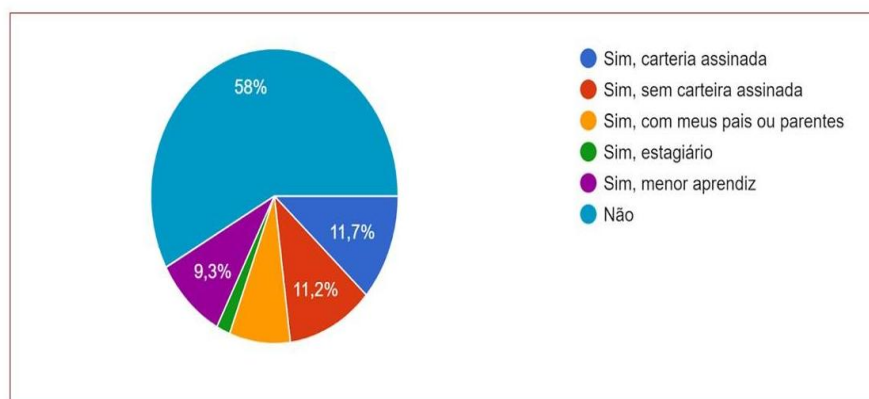


Fonte: Imagem retirada da internet - Google Maps
<https://maps.app.goo.gl/mqQ2pj9FTTrNujRjq7>

A localização da escola no centro da cidade atrai estudantes que são oriundos de diversos bairros e de diferentes classes sociais. Esse foi um dos fatores que contribuiu para a escolha da escola e dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. Um outro fator, tão importante quanto, foi observar que a maioria dos estudantes, ao entrar no Ensino Médio, ingressa também no mercado de trabalho das mais diversas formas, geralmente, iniciam como “menor aprendiz²⁸”. Um terceiro fator que influenciou minha escolha foi o fato de que trabalho nessa escola há bastante tempo, o que me permitiu observar algumas questões que me motivaram a fazer a pesquisa nesse contexto escolar.

Em 2024, foi feita uma pesquisa diagnóstica na escola que incluiu a pergunta se os estudantes trabalham, como pode ser observado no gráfico que segue. Destaco que este gráfico apresenta dados de 2024 e não foi realizado diagnóstico no ano anterior.

Gráfico 1 - Diagnóstico realizado pela equipe gestora da Escola Estadual Professora Adalgisa de Barros em 2024



Fonte: Questionário diagnóstico aplicado pela equipe pedagógica da escola.

Responderam a este questionário 667 estudantes matriculados na Escola Estadual Professora Adalgisa de Barros. Como observado no gráfico acima, cerca de 9,3% adentram no mercado de trabalho na modalidade Menor Aprendiz. Nesta pesquisa, o foco se dá nos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, na fase em que a faixa etária varia entre 15 e 16 anos e a procura para inserção no mercado de

²⁸ A Lei do Aprendiz, nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, também conhecida como Menor Aprendiz, Aprendiz Legal ou Jovem Aprendiz, é uma lei do Brasil aprovada em 2000 e regulamentada em 2005. Ela determina que toda empresa de grande ou médio porte deve ter de 5% a 15% de aprendizes entre seus funcionários. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm

trabalho é evidente, como bem é retratado na pesquisa diagnóstica feita na Escola Estadual Professora Adalgisa de Barros em 2024.

Esse contexto vivenciado pelos estudantes faz com que eles procurem por uma escola central, pois muitos saem da escola e vão direto para o local de trabalho ou saem do trabalho e vão para escola, no caso do período noturno. Essa realidade representa as mudanças pelas quais os estudantes estão vivendo, pois, nessa fase da adolescência, passam por muitos conflitos, em especial, a transição do Ensino Fundamental para o Médio, a permanência na escola para concluir os estudos e a sua inserção no mercado de trabalho torna-se desafiador.

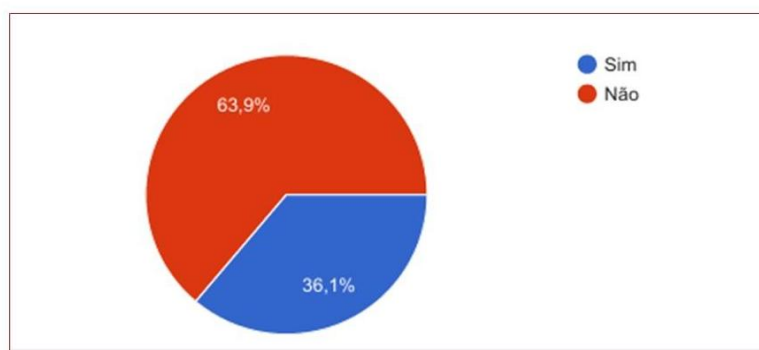
Isso leva a outra consideração pela escolha da escola, a questão socioeconômica. Percebi, ao longo dos anos, que alguns estudantes do diurno mudam de turno, isto é, vão para o turno noturno, por exemplo, para trabalhar durante o dia. Ao longo do ano, alguns não concluem o ano letivo por desistência. A questão socioeconômica interfere de algum modo na vida dos estudantes, pois a maioria necessita trabalhar para ajudar com a renda familiar. Em termos de porcentagem, isso pode ser notado na pesquisa diagnóstica realizada pela escola: 41,9% dos estudantes já estão no mercado de trabalho, com ou sem carteira assinada, como Menor Aprendiz ou como estagiário, outros trabalham com os pais.

Assim, temos um grupo de estudantes oriundos de realidades diversas, que estão buscando uma formação humana e, ao mesmo tempo, um trabalho. Esse contexto reforça a desigualdade social e nos mostra que é preciso compreendermos como eles se veem nesses espaços onde estão inseridos, com o objetivo de desconstruir algumas visões que possam ter sobre identidade e raça.

É por meio desse recorte que optei pela participação dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio nesta pesquisa.

Na pesquisa diagnóstica constou outra pergunta: “Já sofreram algum tipo de preconceito?” A seguir, seguem dados dessa questão.

Gráfico 2- Respostas dos alunos em relação à pergunta: Você já sofreu algum tipo de preconceito?

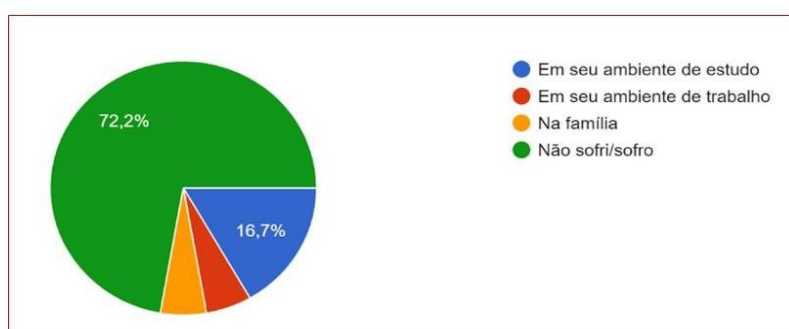


Fonte: Questionário diagnóstico aplicado pela equipe pedagógica da escola.

Conforme as respostas sinalizadas no gráfico 2, observa-se que, dos 667 estudantes que responderam ao questionário, 63,9% afirmam não ter sofrido nenhum tipo de racismo, enquanto 36% apontam que já sofreram.

Em relação aos estudantes que participaram desta pesquisa de doutorado, dos 18 estudantes, quatro disseram ter sofrido preconceito: dois na escola, um na família e outro no local de trabalho. Assim, como aponta na porcentagem abaixo:

Gráfico 3 - Resposta dos sujeitos da pesquisa para a questão: Você já se sentiu vítima de algum tipo de preconceito?

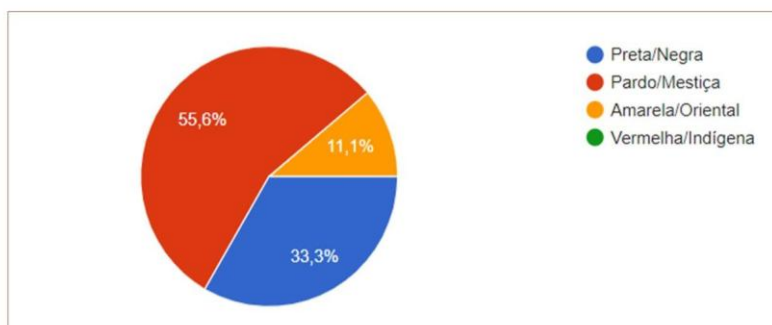


Fonte: Questionário para os participantes realizado pela professora pesquisadora.

Em termos de porcentagem, 16,7% sofreram preconceito na escola, 5,6% no trabalho e 5,6% na família, o que significa que 27% dos estudantes da pesquisa já sofreram algum tipo de preconceito. A maioria, que é 72%, afirma não ter sofrido nenhum tipo de preconceito.

Com relação à cor ou raça-etnia, os participantes declaram 55,6% pardos, 33,3% preto e 11,1% amarelo. No gráfico a seguir, os dados são apresentados.

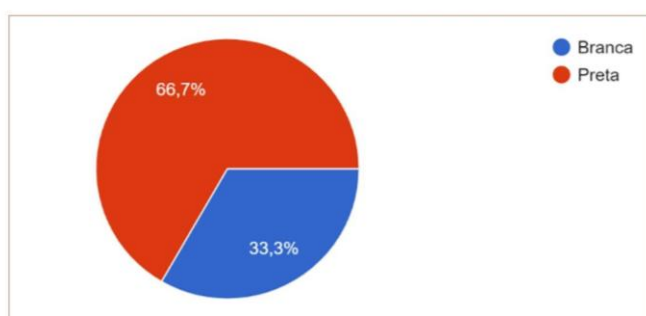
Gráfico 4 - Resposta dos sujeitos de pesquisa para a pergunta: Em relação a sua cor ou raça-etnia, como você se autodeclara?



Fonte: Questionário para os participantes realizado pela professora pesquisadora.

Em contrapartida, quanto à pergunta: “Se houvesse apenas duas possibilidades de autodeclaração: branca e preta. Qual você marcaria, de acordo com suas características corporais?” Conforme os dados da pesquisa, a porcentagem de preto aumenta para 66,7%, permanecendo a cor branca com 33,3%.

Gráfico 5 - Resposta dos sujeitos de pesquisa para a questão sobre autodeclaração: branca e preta



Fonte: Questionário para os participantes realizado pela professora pesquisadora.

O número de casos de racismo na escola registrados pela equipe pedagógica, que abordei no capítulo 2, é significativo, apesar de que há muitos casos que não são levados para a coordenação ou os que chegam até a equipe pedagógica são timidamente registrados, na maioria das vezes, são anotados como casos de bullying. É imprescindível que essas formas de registro sejam reavaliadas, pois, em consonância

com Fanon (2008), o negro deve ter a oportunidade de perceber uma nova maneira de existir, “torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais” (Fanon, 2008, p. 96).

apontamentos foram importantes para que eu pudesse fazer o recorte deste estudo no que se refere à questão de identidade e raça, priorizando a participação dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio nesta pesquisa.

3.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa se efetivou através de análises do discurso presente nas produções escritas realizadas no desenvolvimento da Oficina pelos estudantes matriculados no primeiro ano do Ensino Médio na Escola Professora Adalgisa de Barros no município de Várzea Grande/MT.

O grupo de estudantes participantes da pesquisa totalizou inicialmente com dezoito estudantes, sendo onze do sexo feminino e sete do masculino. Para manter o sigilo determinado pelo Comitê de Ética, optei por denominá-los por nomes de reis e rainhas africanas. Dessa maneira, as estudantes foram denominadas de: Nzinga, Mentewab, Adelina; Yennenga; Idia; Amina; Jinga, Yaa, Nanny, Yodit e Ranavalona. Já os estudantes receberam os nomes de: Abram, Iron, Misuzulu, Piye, Sundiata, Shaka, Menelik.

Destaco que eu não havia preparado nenhum questionário aberto ou fechado com propósito para delinear a pesquisa. No entanto, senti a necessidade de realizá-lo no decorrer do processo. Isso pôde ser feito, em tempo, no último dia do encontro (01/11/2023). Fiz a inserção das perguntas na lista de presença que assinaram via *google forms*. Com as informações que consegui, foi possível saber um pouco mais sobre os estudantes que participaram da pesquisa. Informações sobre qual bairro moram, idade, como se autodeclaram em relação à cor ou raça-etnia e se tivessem apenas duas opções referentes à cor ou raça-etnia, qual marcariam. Com base nas respostas que deram, pude montar o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Perfil dos sujeitos de pesquisa

PARTICIPANTES	IDADE	SEXO	cor ou raça- etnia	Se houvesse apenas duas possibilidades de autodeclaração: branco e preto
Nzinga	16	feminino	Preto	Preta
Mentewab	16	feminino	Pardo	Preta
Abran	16	masculino	Pardo	Preto
Adelina	16	feminino	Amarela	Branca
Iron	16	masculino	Amarelo	Branco
Yennenga	16	feminino	Parda	Branca
Misuzulu	16	masculino	Preto	Preto
Piye	16	masculino	Pardo	Preto
Sundiata	16	masculino	Preto	Preto
Idia	16	feminino	Preto	Preta
Amina	16	feminino	Pardo	Preta
Jinga	16	feminino	Pardo	Branca
Shaka	16	masculino	Preto	Preto
Yaa	16	feminino	Pardo	Preta
Menelik	16	masculino	Preto	Preto
Nanny	15	feminino	Pardo	Branca
Yodit	15	feminino	Pardo	Preta
Ranavalona	16	feminino	Pardo	Branca

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como sinalizam os dados do quadro 4, a faixa etária dos estudantes correspondia entre quinze e dezesseis, idade adequada para os ingressantes no Ensino Médio. Fizeram parte da pesquisa tanto os estudantes do sexo masculino quanto do feminino, como também estudantes negros e brancos.

Penso ser importante tratar das temáticas identidade e raça para todos os estudantes, independentemente de como eles se autodeclaram. Considero que é uma responsabilidade minha, nossa, de todos os educadores, promover a saída dos estudantes da condição passiva de receptores e orientá-los a se tornarem agentes ativos nos processos de construção do significado social, possibilitando assim o desenvolvimento de posturas de resistência em relação aos discursos hegemônicos (De Freitas Oniesko; De Jesus Ferreira, 2022).

Os adolescentes, imersos nos mais diversos contextos familiares, sociais, econômicos, estão em processo de formação identitária. Os seus conceitos de representação e pertencimento estão em fase de processamento. A sua vida social é constantemente influenciada pelos padrões impostos. No ambiente escolar, a ausência de representação do negro pode gerar a negação da identidade negra e trazer consequências irreversíveis para a sua formação adulta.

Assim, foram contemplados onze estudantes femininas e sete estudantes masculinos. Com relação à cor ou raça-etnia, seis declaram pretos, dez pardos e dois amarelos. No que concerne à autodeclaração que apresenta apenas duas opções, doze marcaram pretos e seis brancos. Por enquanto me restrinjo apenas à porcentagem para justificar a quantidade de estudantes que se autodeclaram pretos, pardos e brancos para compreender como eles se veem, considerando que no estado de Mato Grosso cresceu o número de pessoas que se autodeclaram pardos, 56%, conforme apontam os dados do Censo 2022 do IBGE no que concerne à identificação étnico-racial (Campos, 2023). Isso pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 5 - População residente, por cor ou raça, Censo 2022 - percentual do total geral

Local no Censo 2022	Branco %	Preta %	Amarela %	Parda %	Indígena %
Brasil	42,46	10,17	0,42	54,30	0,60
Mato Grosso	32,30	9,86	0,30	56	1,55

Fonte: Olhar Direto por Mayara Campos em 22 de dezembro de 2023.

Preto e pardo fazem parte da afrodescendência, ou seja, da população negra. Isso é um dado importante, pois, para Silva (2024, p. 193), em

um país em que a cor preta e a parda predominam, pressionar os diversos segmentos sociais, questionar e exigir esclarecimento sobre a forma de como os negros e as negras são apresentados/referidos nos diversos espaços sociais fortalece a ideia de que carecemos de empreender estratégias para reduzir as desigualdades raciais, anseios compreendidos em nossas pesquisas científicas.

No que diz respeito à locomoção para ir à escola, alguns vão a pé porque moram perto, outros vão de carro ou de carona e há os que moram longe e vão de transporte público. Destaco que a maioria dos estudantes mora em bairros periféricos, como Jardim Glória, Mapim, São Matheus, Pirineu, Parque Paiaguás, Jardim Potiguar e Jardim Ikaraí. Dentre esses bairros, o São Matheus é considerado um dos bairros mais violentos de Várzea Grande. Pouco são os estudantes que moram no Centro Sul e Norte: como Jardim Aeroporto e Água Limpa.

Durante os encontros, fiz algumas anotações a partir das minhas observações, considerando a natureza da pesquisa qualitativa: registrei algumas percepções dos estudantes com relação às atividades propostas, à participação, à interação entre eles e com a professora e pesquisadora.

3.6 ESPELHO, ESPELHO MEU... ME PROCURO!

A realização da Oficina: *Espelho, espelho meu... Me procuro!* se deu em um total de 5 encontros presenciais com um total de 10 horas, 18 (dezoito) participantes estiveram presentes na Oficina. Dessa maneira, a Oficina teve a duração de 2 (duas) horas semanais e aconteceu na sala de aula, no contraturno do horário de aula dos estudantes, conforme combinado com a gestão da escola.

A Oficina iniciou em 04 de outubro de 2023 e encerrou no dia 1º de novembro de 2023. O desdobramento das atividades da Oficina teve alguns imprevistos que fizeram com que os encontros se realizassem em salas diferentes. A maioria aconteceu na sala 12, no segundo piso, e um dia apenas o encontro aconteceu na sala 15, no térreo próximo ao refeitório. Os cinco encontros programados para a realização da Oficina ocorreram conforme planejado e, assim, foi possível gerar os dados da pesquisa.

Contudo, devido aos interesses da equipe gestora, convoquei os estudantes para mais um encontro que teve duas etapas, a primeira foi a participação em uma Oficina ministrada pela equipe psicossocial da escola. A segunda etapa foi para agradecer aos participantes da pesquisa com a entrega de certificados, o qual foi entregue oficialmente pela diretora da escola.

Outro aspecto a ser pontuado foi que, um dia antes de dar início à Oficina, fiz o convite pessoalmente à poeta Luciene Carvalho para dar uma palestra após o encerramento do último encontro da Oficina no auditório da escola, pois, desta maneira, poderia se estender aos demais estudantes da escola, como também aos funcionários administrativos, ao corpo docente, à equipe gestoras, ou seja, envolver participação de todos da comunidade escolar.

Esta Oficina foi um instrumento de geração de dados para esta pesquisa de doutorado. Nesse sentido, seguem as descrições de cada encontro.

Os encontros ocorreram uma vez por semana, na quarta-feira, por questão de logística, para que pudesse ocupar as salas de aulas vazias do contraturno, no período vespertino. Nesse dia da semana, uma turma que ocupava a sala, era a do Ensino Médio Técnico que tinha aula no SENAI.

Preparei um crachá de identificação, assim poderiam entrar na escola no contraturno e serem identificados na portaria da escola como os estudantes que fazem parte da oficina: *Espelho, espelho meu... Me procuro!*

3.6.1 Vamos nos conhecer?

O primeiro dia do encontro se deu na data do dia 04/10/2023 com início às 14h e término às 16h. Nesse dia, cheguei mais cedo para preparar a sala para receber os estudantes. Estavam, assim, como eu na expectativa do primeiro dia. Organizei as cadeiras e mesas da sala em semicírculo, levei um mural e pendurei um espelho grande no formato oval, deixei o mural próximo a porta para que os estudantes ao entrar pudessem se ver. Afinal, o título da oficina era *Espelho, espelho meu... Me procuro!*

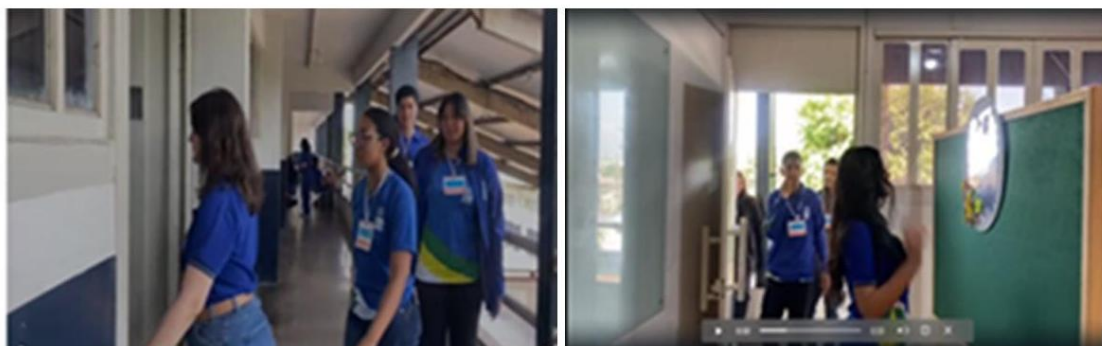
Figura 7- Imagem do mural



Fonte: Foto registrada pela professora pesquisadora.

Pensei em um título que pudesse chamar a atenção dos interessados em participar da pesquisa e deixar um ar de mistério. Ao entrarem na sala, fiquei observando as suas reações, alguns se olharam rapidamente para o espelho, outros desviavam os olhares, um ou outro deu uma parada e se olhou no espelho ajeitando o cabelo.

Figura 8 - Entrada dos alunos na Oficina



Fonte: Foto registrada pela professora pesquisadora.

Após se sentarem nos lugares que escolheram, fiz minha apresentação, embora alguns já me conhecessem, pelo fato de que eu era professora da turma deles no período matutino, mas havia outros que não me conheciam.

Em seguida, propus aos estudantes uma dinâmica para que eles se apresentassem. Nomeei a proposta de “Vamos nos conhecer?” Expliquei o funcionamento do jogo, no qual além deles eu, como professora e pesquisadora, participei também. Como todo jogo tem regras, fiz as considerações sobre o procedimento: falar o nome, fazer um gesto que os representassem e dizer uma

qualidade. Na sequência, todos teriam que repetir o nome, fazer o gesto e falar a qualidade de cada um até chegar no último e se apresentar. Isso foi estratégico e serviu para “quebrar o gelo”, deixá-los mais à vontade.

Em seguida, a partir do título: *Espelho, espelho meu... Me procuro!*, apresentei a proposta aos estudantes para fazerem o primeiro desenho do seu autorretrato, propus como alternativas: desenho no papel sulfite ou colagem. Para essa atividade, foram disponibilizados papel sulfite, lápis de cores, giz de cera, cola, barbantes recortados de diferentes tamanhos, pedaços de tecidos com variedades de cores. Enquanto faziam a atividade, entreguei a cada um deles um caderno pequeno de brochuras para que pudessem fazer anotações a cada final do encontro.

Figura 9 - Primeira atividade da oficina – autorretrato



Fonte: Foto registrada pela professora pesquisadora.

Depois das instruções, percorri a sala para acompanhar a realização da atividade, fui até aos grupos formados para perguntar se estava tudo bem, se tinham compreendido a atividade. Nesse momento, um estudante me disse que, quando ele e mais dois colegas foram almoçar no refeitório, a funcionária os destratou, dizendo aos estudantes que não era obrigada a lavar os pratos que iam comer, porque eram estudantes de outro turno.

Fiquei constrangida ao ouvir o que relataram, pois o combinado com a equipe pedagógica era que seria reservado almoço para aqueles estudantes que ficariam direto na escola de um contraturno para outro para que pudessem participar da Oficina. Para confortá-los diante da situação, eu disse a eles que iria ficar direto na escola para almoçar junto com eles e lavaria os pratos, assim poderia evitar que passassem pelo constrangimento novamente. Levei o caso para a equipe pedagógica e nos outros

encontros passei a ficar direto na escola, pois eu dava aula no período da manhã. Assim, eu pude garantir que continuassem participando da Oficina.

3.6.2 Uma canção

Segundo encontro - 11/10/2023 das 14h às 16h. Organizei as cadeiras e mesas da sala em semicírculo. O espelho deixei pendurado na janela, era grande e chamava atenção com os enfeites que tinha. Assim que chegavam iam se aconchegando nas cadeiras. O espelho atraía alguns deles que se aproximavam para ajeitar o cabelo ou apenas para se olharem, e eu apenas os observava.

Dei início às atividades do dia fazendo uso de uma dinâmica, um jogo teatral chamada hipnose. Um dos objetivos desse jogo é trabalhar a concentração, o equilíbrio corporal. Trata-se de um jogo em dupla, no qual um participante assume o papel de hipnotizador e o outro de hipnotizado. O hipnotizador utiliza a palma da mão para guiar os movimentos do hipnotizado, que deve seguir os comandos gestuais. Após algum tempo, trocavam de posição, permitindo que ambos experimentassem as duas posições.

Foi um modo de acolhê-los e promover a interação entre todos. Inicialmente, risadas eram inevitáveis, depois desenvolvia as dinâmicas com um silêncio que quase nunca se tem em sala de aula. Solicitei que se sentassem em grupos de três ou quatro estudantes. Eles se organizaram e sentaram-se com quem tinham mais proximidade.

Dei continuidade apresentando a canção *Máscara* da Pitty pelo canal oficial do *youtube* acessado pela *Smart tv*, que está fixada na parede da sala. Perguntei se conheciam a canção, apenas um dos estudantes disse conhecer.

Apresentei a cantora Pitty, mostrei fotos e falei brevemente sobre sua carreira artística. Finalizada essa parte, entreguei aos estudantes a letra da canção impressa para que pudessem acompanhar a canção. Primeiro solicitei para ler em silêncio, depois eu li em voz alta e, só depois, coloquei a canção para tocar novamente para que ouvissem e acompanhassem a letra.

Alguns cantavam, outros timidamente balançavam a cabeça acompanhando o ritmo. Eu dancei, cantei com o intuito de acolhê-los e dizer corporalmente com a dança: podem relaxar. Solicitei que, em grupos, fizessem atividades a respeito de trechos da letra da canção que selecionei para esse momento. Eu disse a eles para lerem e

conversarem trocando ideias sobre trecho da música e que anotassem em pelo menos um parágrafo o que conversaram.

Depois, solicitei que se sentassem em semicírculo para fazer uma roda de conversas. Um de cada grupo fez a leitura das anotações feitas em folha sulfite. Fiz questionamentos sobre o conteúdo da canção, convoquei-os a pensar sobre alguns detalhes da canção. Houve participação de quase todos, cada um no seu tempo, uns mais desinibidos outros não. Somente após ouvir os estudantes é que fiz considerações a respeito dos elementos linguísticos do texto, como, por exemplo, verbos no imperativo, adjetivos, usos de figuras de linguagem como metáfora, anáfora dentre outros.

Após isso, encaminhei outra atividade: produção de nuvem de palavras utilizando o aplicativo *word Art*. Nesse dia, levei para a sala o equipamento com os *Chromebooks* para que pudessem realizar essa atividade. Como havia previsto, alguns estudantes preferiram fazer manualmente usando o papel sulfite com lápis de cores, pincéis que deixei em cima da mesa.

3.6.3 Um verso

Terceiro encontro - 18/10/2023 das 14h às 16h. Cheguei minutos antes do início do encontro, preparei a sala com as carteiras e mesas em semicírculo e deixei o espelho pendurado na janela, desta vez em outra janela, próxima da porta. Um dos estudantes ficou mais à vontade nesse dia para se olhar no espelho, ajeitava roupa, se admirava.

Chegaram rindo, barulhentos, contando casos após o descanso do almoço, no pátio da escola. Almoçar junto com eles no refeitório era o momento de falar sobre outras coisas, o que faziam fora da escola, quais esportes praticavam, ríamos juntos, momentos de descontração.

Assim que entravam na sala iam para seus lugares. Terceiro dia de encontro e já tinham seus lugares preferidos. Alguns iam até a frente do espelho e ajeitavam o cabelo, outros retocavam a maquiagem. Eu nesse dia também fui até o espelho para retocar o batom.

Iniciei o encontro da Oficina projetando no aparelho *Smart tv* a imagem da poeta Luciene Carvalho. Fiz a contextualização histórico-social sobre ela.

Figura 10 - Apresentação da poeta Luciene Carvalho



Fonte: Foto registrada pela professora pesquisadora.

Depois entreguei para os estudantes o poema *O Rolê* de Luciene Carvalho. O tema abordado no poema era sobre racismo, um menino que só queria dar um passeio de bicicleta e foi vítima de racismo por um policial que o matou de tanto bater. Os estudantes realizaram uma leitura silenciosa e, em seguida, uma leitura em voz alta por um deles. Em seguida solicitei para que se sentassem em dupla para discutirem sobre o tema tratado no poema.

Percorri a sala de dupla em dupla e fiz perguntas a eles, se já tinham visto notícias assim, se já tinham vivenciado experiências racistas, de discriminação. Perguntei se conheciam histórias contadas pelos seus familiares sobre casos racistas. Provoquei-os e convoquei-os a pensar sobre o assunto, se conheciam outro tipo de rolê para além do que foi abordado no poema e que talvez pudesse ter acontecido com eles ou uma outra situação que vivenciaram com amigos ou parentes.

Na sequência, após instigá-los com perguntas, solicitei que socializassem as conversas em dupla. Para a finalização da programação do encontro desse dia, passei uma atividade de produção de um poema com tema racismo. Orientei os estudantes que registrassem o poema no caderno que faziam suas anotações em cada encontro. Antes que iniciassem a produção, revisei com eles o conceito de estrofes, versos e rimas.

Nessa atividade do poema, um fato me chamou atenção. Observei que, quando pedi para escrever o poema, o estudante Shaka se sentou em uma cadeira atrás de sua colega Yaa. Lá ficou um pouco com a cabeça baixa em silêncio, fui até ele e perguntei se estava bem. A estudante Yaa, antes mesmo que Shaka respondesse, disse que ele fica muito triste quando o assunto é sobre raça, por ele ser

negro. Ouvindo isso deixei-o à vontade, respeitei seu momento. Depois de alguns minutos, pegou o caderno e começou a escrever um poema.

Após encerrar as atividades desse encontro, a maioria dos estudantes não queria ir embora, então propus que personalizassem o caderno de brochuras que faziam as anotações (Figuras 11 e 12).

Figura 11 - Personalização do caderno



Fonte: Foto registrada pela professora pesquisadora.

Deixei disponível sobre a mesa revistas, colas, pincéis, para que pudessem usar. Apenas dois ou três estudantes não quiseram fazer a atividade, apenas ficaram ali conversando, os que tinham que ir embora, foram no horário.

Figura 12 - Personalização do caderno



Fonte: Foto registrada pela professora pesquisadora.

Observei nesse dia que o estudante Menelik ao sair para ir ao banheiro ficou demoradamente se olhando no espelho (Figura 13).

Figura 13 - Contemplação no espelho



Fonte: Foto registrada pela professora pesquisadora.

No segundo encontro, o mesmo estudante também parou para se olhar no espelho. Percebi que o estudante Abram também fez a mesma coisa ao sair no final do encontro, parou e se olhou demoradamente no espelho.

3.6.4 Uma imagem

No quarto encontro - 25/10/2023 - 14h às 16h, a Oficina se realizou em outra sala de aula, na sala 15, porque a sala 12 que eu usava com os estudantes havia sido disponibilizada para outra turma. Segundo informações da senhora da portaria, a sala dessa turma estava em manutenção, por isso deslocaram para sala 12.

Devido a isso, houve atrasos para dar início ao que já estava programado. Saí com os espelhos, com a caixa dos *Chromebook* e a mala, que usava para guardar os materiais necessários para a parte prática da Oficina. Os estudantes participantes da pesquisa ajudaram com a mudança, carregando os materiais. Com isso, não foi possível que os participantes encontrassem as mesas e cadeiras já disponibilizadas em semicírculo, como eu deixava com antecedência. Tive que replanejar.

Dessa maneira, à medida que os estudantes entravam na sala, iam formando dupla e se posicionando em semicírculo conforme eu havia sugerido.

O espelho personalizado ficou pendurado em uma haste da primeira janela, próximo da porta, isso permitiu que os participantes ao saírem da sala para irem ao banheiro ou beber água, pudessem se ver no espelho, dar uma olhadela, uma espiada.

Após a organização no formato de semicírculo, pude apresentar a proposta do conteúdo do dia. Conectei a imagem do *slide* na *Smart tv* e apresentei aos estudantes a designer Carol Rossetti, a autora dos cartazes que selecionei para o encontro da Oficina. Em seguida, entreguei os cartazes impressos para que pudessem apreciar o

trabalho da autora (Figuras 14 e 15). Depois projetei cada cartaz na tela da *Smart tv* para que fossem observando os detalhes à medida que eu ia explicando e fazendo questionamentos.

Figura 14 - Cartazes da designer Carol Rossetti



Fonte: Rossetti, 2015.

Figura 15- Cartazes da designer Carol Rossetti



Fonte: Rossetti, 2015.

Os estudantes observaram as cores, as imagens, disposição das palavras, bem como uso dos adjetivos, dos verbos, das orações sintáticas, dentre outros elementos gramaticais presentes no como a semântica das palavras, por exemplo. Em seguida, convoquei os estudantes para fazerem comentários a respeito dos cartazes, considerando todos os elementos linguísticos verbais e não verbais.

Como atividade do dia, os estudantes produziram cartaz digital (Figura 16), explorando os temas que foram abordados nos cartazes da ilustradora Rossetti.

Figura 16 - Produção do cartaz digital



Fonte: Foto registrada pela professora pesquisadora.

Para essa atividade, puderam lançar mão de imagens, cores, adjetivos, verbos. Disponibilizei o *Chromebook* para realizarem a atividade e assim puderam escolher um aplicativo para usar: o *Canva*²⁹, o *Powerpoint* ou outro que tivessem conhecimento.

3.6.5 Umas palavras

No quinto encontro - 01/11/2023 das 14h às 16h, de volta para a sala 12, com as cadeiras e mesas já em semicírculo, iniciei o encontro da Oficina distribuindo aos estudantes num papel impresso o poema *Cacho* de Luciene Carvalho.

Eles realizaram uma leitura silenciosa, a partir da minha solicitação. Em seguida, eu fiz uma leitura em voz alta e uma outra em voz alta por um dos estudantes. Pedi para que em dupla conversassem a respeito do tema abordado no poema. Pedi para que anotassem em pelo menos um parágrafo suas considerações, o que perceberam, quais suas experiências em relação ao tema, pedi para que citassem exemplos.

Solicitei a abertura de uma roda de conversa para que um representante de cada dupla pudesse falar sobre o que anotaram e, a partir disso, as outras duplas poderiam comentar. Logo depois, antes de ir para a última atividade do encontro, expliquei o que era um relato pessoal e pedi que registrassem tudo referente às atividades desenvolvidas nos encontros da Oficina. Entreguei aos estudantes uma folha personalizada com o nome da Oficina (Figura 17).

²⁹ O *Canva* é uma plataforma digital lançada em 2013, focada em design e comunicação visual. Seu objetivo é democratizar o acesso ao design, possibilitando que qualquer pessoa ao redor do mundo crie e compartilhe suas produções de forma livre e a qualquer momento.

Figura 17 - Produção do relato pessoal



Fonte: Foto registrada pela professora pesquisadora.

Assim que todos registraram seus relatos, expliquei a última atividade. Fazer o autorretrato, pois dessa forma puderam voltar para si, como no primeiro dia da Oficina e se desenhar a partir do busto, ou só o rosto. O título motivador para a segunda produção do autorretrato e o fechamento da Oficina foi: “Espelho, espelho meu... Me procuro! Você se achou ou ainda está à procura?”.

Enquanto se desenhavam, eu entreguei a cada um dos estudantes um livro da poeta Luciene Carvalho (Figura 18).

Figura 18 - Imagens das obras da poeta Luciene Carvalho

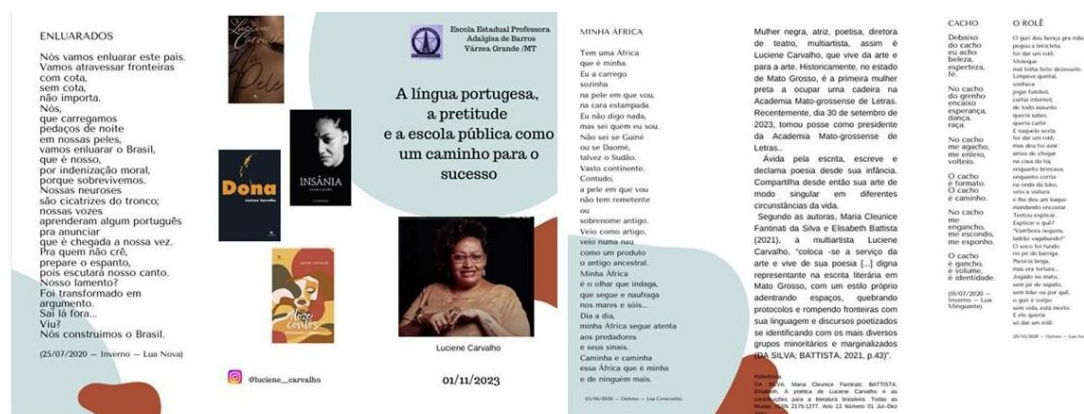


Fonte: Foto registrada pela professora pesquisadora.

Os livros presentes na Figura 18 foram adquiridos pela equipe docente, pedagógica e técnica da escola que contribuíram na compra como agradecimento à poeta Luciene por ter disponibilizado seu tempo para realizar a palestra na escola.

Após o encerramento da Oficina neste dia primeiro de novembro, ocorreu no auditório da escola a tão esperada palestra que teve o título: *A língua portuguesa, a pretitude e a escola pública como um caminho para o sucesso*. Para esse evento, providenciei um *folder*, no qual fiz uma breve contextualização sobre a poeta Luciene Carvalho e como ilustração selecionei alguns de seus poemas presentes na obra *Na Pele* (Figura 19).

Figura 19 - Folder contexto informações sobre a poeta Luciene Carvalho



Fonte: Folder produzido pela professora pesquisadora.

Estiveram presentes no auditório, além da comunidade escolar, outros professores e estudantes de outras escolas amantes da poesia. Ao final do evento, os estudantes que permaneceram até o final participaram de uma roda de conversa e aproveitaram para pegar autógrafos, pois houve sorteio dos livros para alguns estudantes de outras turmas. Ressalto que muitos estudantes, inclusive alguns participantes desta pesquisa, não puderam ficar até o final da fala da poeta, pois tiveram que se ausentar por causa do horário para pegar o transporte para ir embora para suas casas.

O evento foi programado para ocorrer das 17h às 18h30, de modo a atender tanto os estudantes do período vespertino quanto os do noturno, além de incluir os convidados do período matutino

Esse propósito teve seu ponto positivo de alguma forma, sobretudo, porque todos puderam, ao menos um pouco, prestigiar uma artista local.

Depois de apresentar, neste capítulo, o percurso metodológico da pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos para geração dos dados, no próximo capítulo abordo acerca dos resultados e análises dos dados.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento o resultado da análise dos dados sobre os discursos presentes nos gêneros textuais que foram produzidos no segundo semestre do ano de 2023, pelos estudantes do 1º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Professora Adalgisa de Barros no município de Várzea Grande/MT.

Além disso, reafirmo que esta pesquisa está embasada na teoria discursiva de Gee (2005, 2014) e de outros teóricos linguísticos como Moita Lopes (2023, 2006, 2010), Pennycook (1990, 2006), Leffa (2006, 2012) e Rojo (2009).

Nos encontros, busquei ouvir os estudantes, destacando pontos importantes tais como: o vínculo entre eles e também comigo, enquanto professora e pesquisadora; observei que se sentiram acolhidos e valorizados quando davam suas opiniões durante as rodas de conversas. Cabe ressaltar que tais elementos contribuíram como estímulo para a continuidade da investigação. Esses processos foram importantes para que resistisse e persistisse na defesa da minha tese de que é possível uma educação antirracista no Ensino Médio de escola pública.

Após o término da Oficina e os dados gerados, confesso que vieram muitas inquietações. Qual estratégia usar para selecionar os estudantes e seus discursos para a análise? Decidi fazer a análise por sujeitos e selecionei aqueles que participaram de todos os encontros e que produziram todos os gêneros textuais solicitados durante os encontros.

Decidida essa estratégia, fui para outra, quais os gêneros textuais seriam analisados, com vistas ao propósito de analisar os discursos sob o viés da perspectiva da Análise crítica do Discurso de Gee (2005, 2014), na qual busco utilizar as ferramentas de análise que o autor propõe. Para esse intento, não selecionei os gêneros textuais que possuem multimodalidade predominante (sintaxe visual), que contemplam as imagens, cores, formato de letras, dentre outros aspectos visuais. Para a análise discursiva ficou restrita aos gêneros textuais: nuvem de palavras, poema, cartaz digital e relato pessoal.

Então, parti para a observação da geração dos dados, buscando alcançar o seguinte objetivo: Compreender por meio das marcas linguísticas registradas nos gêneros textuais, como os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio percebem e situam seus discursos, considerando os temas identidade e raça.

Para tanto, busquei responder à seguinte questão de pesquisa:

Como os estudantes no Ensino Médio podem refletir sobre identidade e raça, considerando o seu lugar de fala a partir da aula de Língua Portuguesa na perspectiva dos Letramentos Críticos?

E, nesta esteira, cumpri a proposta do objetivo geral do estudo que é: Compreender por meio das marcas linguísticas nos gêneros textuais, como os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio percebem e situam seus discursos, considerando os temas identidade e raça.

Desta maneira, busquei alcançar objetivos específicos delineados nesta investigação:

1. Desenvolver oficina de Letramentos Críticos com base em gêneros textuais como autorretrato, canção, poema e cartaz para os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio;
2. Identificar e analisar quais marcas linguísticas se referem à identidade e raça utilizados pelos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio nos gêneros textuais que elaboraram: nuvem de palavras, poema, cartaz digital e relato pessoal.
3. Instigar a competência discursiva dos estudantes do Ensino Médio.

Uma das dificuldades enfrentadas em pesquisas de natureza qualitativa é a quantidade de material produzido. Isso foi uma realidade que vivenciei: estava cercada por uma imensidão de materiais e não tinha noção de como faria a seleção.

Assim, iniciei pela leitura dos gêneros textuais produzidos para observar as marcas linguísticas nos discursos, focando nos objetivos propostos. Descartei o gênero autorretrato, como disse anteriormente, por ter sido solicitado como atividade com intuito de que eu pudesse conhecer os estudantes um pouco mais. O que tive em mente na seleção dos gêneros textuais era que contemplassem autores brasileiros que representassem as diferentes regiões do país e que, em especial, um deles fosse da raça negra. De modo geral, os temas abordados nos textos selecionados versavam sobre identidade e raça.

Dentre os 18 estudantes participantes da Oficina, elenquei 10 estudantes de modo estratégico para a análise dos dados gerados, uma vez que foram os que participaram de todos os encontros da Oficina no período estipulado para a geração de dados. Considerando esse processo, ficou definido o *corpus* da pesquisa, 21 textos

elaborados pelos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, como descrito na metodologia.

A discussão promovida no decorrer da Oficina foi estimulante e provocou em mim uma reflexão acerca da importância da práxis, ou seja, do engajamento em ações combinado com reflexões. Dessa forma, pude perceber que a investigação, análise e avaliação das práticas vigentes na escola constituem apenas uma etapa do processo fundamental para enriquecer minha prática pedagógica.

Depois da descrição do formato e da metodologia deste estudo, dos participantes, dos instrumentos e do processo da coleta dos dados, na próxima seção, discorro a respeito das análises dos dados.

4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Ao utilizar as ferramentas da Análise Crítica do Discurso de Gee (2014), procuro descrever, interpretar e oferecer um conjunto de explicações para as maneiras pelas quais os estudantes da Oficina construíram significados, em especial, para os discursos sobre identidade e raça. Neste trabalho, fundamentado na ACD e em alinhamento com as ideias de Correia (2017), sustenta-se que a transformação provocada por qualquer tipo de pesquisa, independentemente de sua essência, não precisa ser extensa ou de grande magnitude para se mostrar relevante. Em outras palavras, “qualquer alteração que ela induza, mesmo que se limite a uma simples reflexão sobre determinado contexto, já possui validade e relevância” (Correia, 2017, p. 77).

De acordo com Gee (2014), ao realizar uma análise de discurso, é necessário considerar o que é considerado antigo e aceito como verdade de maneira a abordá-lo sob uma nova perspectiva. É imprescindível identificar “todas as suposições e informações que os falantes deixam sem dizer e assumem que os ouvintes sabem e irão adicionar para tornar as comunicações claras” (Gee, 2014, p. 14, tradução livre)³⁰. A comunicação e a cultura assemelham-se a icebergs. Somente uma reduzida “ponta” é expressa de forma explícita. Uma quantidade substancial permanece submersa, não verbalizada, mas considerada como familiar ou deduzida a partir do contexto em que se dá a comunicação (Gee, 2014).

³⁰ “all the assumptions and information speakers leave unsaid and assume listeners know and will add in to make the communications clear” (Gee, 2014, p. 14).

Para esse autor, ao transformar o que é inerente a nós — aquilo que frequentemente consideramos como garantido — em algo novo e incomum, podemos iniciar um processo de reflexão consciente acerca de todo o conhecimento, pressupostos e inferências que incorporamos em qualquer forma de comunicação. Em determinadas ocasiões, também poderemos identificar elementos do nosso próprio conhecimento cultural e pressupostos aceitos — ou os de terceiros — “que queremos questionar porque concluímos que eles estão fazendo mal a nós mesmos ou aos outros em termos de coisas como equidade, justiça e tratamento humano das pessoas” (Gee, 2014, p. 14, tradução livre)³¹.

Em acordo com ACD que tem como princípios transformar a realidade em busca da equidade, justiça e tratamento humano, defendo a tese de que é possível uma educação antirracista no Ensino Médio em escola pública.

Para a análise que segue, além das ferramentas de análise proposta por Gee, busquei entrelaçar os Letramentos, os Letramentos Críticos e as propostas orientativas da BNCC.

Quadro 6 - Categorias de análise

Categorias de análise
Os significados (Gee, 2005, 2014)
Identidades (Gee, 2005,2014)
BNCC (Brasil, 2018)
Letramentos Críticos Pennycook (1990, 2006) e Leffa (2006, 2012)
Letramentos Rojo (2009, 2012)

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora.

Ressalto que, assim como determinados conceitos, essas categorias não foram examinadas de forma isolada, ou seja, estão interligadas entre si.

³¹ that we want to question because we conclude they are doing harm to ourselves or others in terms of things like equity, fairness, and humane treatment of people” (Gee, 2014, p. 14).

4.2 UM DISCURSO É UMA "DANÇA" QUE SE MANIFESTA DE FORMA ABSTRATA³²

Durante a análise, no que concerne ao discurso, busquei observar nas produções dos estudantes aspectos linguísticos que pudessem dar pistas sobre a construção de suas identidades e raça. Neste estudo, abordo o conceito de "discurso" definido por Gee como linguagem em ação por meio de marcas linguísticas, como aqueles presentes nos gêneros textuais produzidos pelos estudantes no decorrer da Oficina: nuvem de palavras, poema, cartaz digital e relato pessoal. Segundo Gee, os discursos são realizados no meio de instituições sociais, como, por exemplo, a escola, onde aconteceu a geração dos dados. Além disso, envolvem uma variedade de outros elementos como: sala de aula, refeitório, biblioteca etc.

Gee (2005) afirma que, ao nos expressarmos verbalmente, estamos constantemente demonstrando nossa posição em relação ao que percebemos como "mundo". Neste estudo, o termo "mundo" abrange todos os elementos ideológicos e sociais que fundamentam nossos conhecimentos gerais. Essa posição pode ser revelada por meio das palavras que escolhemos, as quais refletem nossa visão particular do "mundo".

Dentro desse propósito, a pesquisa busca analisar o contexto, a formação da identidade e da raça através das escolhas lexicais, frases, orações, expressões presentes no discurso, ou seja, as marcas linguísticas presentes nos textos que discursivamente constroem sentidos.

Para a análise, optei por identificar os sujeitos da pesquisa com nomes de rainhas e reis africanos. Desta maneira, as nomenclaturas de rainhas são: Nzinga, Adelina, Jinga, Yaa e Nanny. Já as de reis são: Abran, Iron, Sundiata, Shaka e Menelik.

A priori, dou início a análise com foco no uso da ferramenta de construção de identidades, proposta por Gee (2014). As outras categorias emergiram à medida que os dados foram me fornecendo pistas. Dessa maneira, as categorias elencadas por mim entrelaçaram espontaneamente com outras que surgiram, umas mais evidentes outras não. Apenas me deixei ser conduzida para analisar o que sobressaiu aos meus olhos de pesquisadora.

No quadro que segue, trago as palavras selecionadas pelos estudantes durante a criação de nuvem de palavras a partir da canção *Máscara* da cantora Pitty. Na letra

³² Gee (2005).

da canção, defende-se a ideia de que é importante ser autêntico, sem se preocupar com a opinião alheia, mesmo que isso seja visto como incomum ou peculiar. Isso mostra que é importante abandonar a ideia de se esconder por trás de uma máscara apenas por ser diferente. A proposta em trabalhar essa canção teve o propósito de observar as identidades dos estudantes em movimento, embora, em outras atividades e produções, isso tenha sido observado também.

Nesta análise discursiva, afirmo que utilizamos a linguagem como meio de sermos percebidos ao assumir uma identidade ou função específica. Criamos uma identidade no presente, enquanto nos comunicamos (Gee, 2014), ou seja, “Cada um de nós representa diferentes identidades em nossas vidas em diferentes contextos” (Gee, 2014, p. 112, tradução livre)³³. Cada uma das identidades em atuação pode influenciar as demais quando qualquer uma delas está sendo expressa. Todos nós pertencemos a diversas culturas, grupos sociais e instituições, desempenhando diferentes tipos de papéis e estabelecendo variados relacionamentos. Em cada um desses contextos, é necessário que nos comunicamos e atuemos de maneira que sejamos reconhecidos como possuidores da identidade, seja ela correta ou apropriada (Gee, 2014).

Para a realizar a atividade da nuvem de palavras, disponibilizei o *link* do aplicativo *Word Art* para que os estudantes pudessem fazer uso da tecnologia, envolvendo-os no trabalho com multiletramentos. Contudo, alguns participantes renunciaram ao uso do aplicativo e preferiram realizar a atividade no papel sulfite ou no *PowerPoint*. Eu os deixei à vontade para fazerem suas escolhas.

A prática de trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de tecnologias inovadoras de comunicação e informação, mas é reconhecida como uma atividade que se integra às culturas predominantes dos estudantes (popular, local, de massa), englobando vários gêneros, mídias e linguagens com os quais eles têm afinidade, como bem pondera Rojo (2012).

É viável criar espaços de trabalho mais colaborativos, onde as tarefas são organizadas levando em conta os interesses dos alunos em que promovam sua participação ativa. Várias possibilidades aparecem ao conectar distintas áreas do conhecimento, como bem é sinalizado na BNCC (Brasil, 2018).

³³ “We each act out different identities in our lives in different contexts” (Gee, 2014, p. 12).

Nesse viés, selecionei três nuvens de palavras que foram elaboradas pelos estudantes, levei em conta o uso do aplicativo que deixa as palavras em destaque para possível comentário. Neste estudo, serão consideradas as pistas lexicais para a análise. Observem o quadro que segue:

Quadro 7- "Diga quem você é, me diga"

PARTICIPANTES	Escolhas lexicais
Abram	adulto , caráter, consciente, criança , estrada, estranho, inconsequente, máscara, Vida, ser .
Iron	adulto, bizarro, criança, estranho, importante, máscara, mesmo, seja, você..
Sundiata	adulto, bizarro , bonitinho, cabelo , care , criança, estranho , importante máscara, tamanho, roupa , verdadeiro.

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora.

Nessa atividade, os estudantes Abram, Iron, Sundiata optaram por usar a tecnologia, na qual foi possível ficar em destaque algumas palavras das quais formaram as nuvens de palavras. Segundo Gee (2005), é possível deduzir o significado do discurso em uma situação específica através da seleção de palavras.

Segundo Rojo (2012), a prática com multiletramentos pode ou não incluir o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (os chamados "novos letramentos"). Essa prática é caracterizada por um trabalho que parte das culturas em que os alunos estão inseridos (popular, local, de massa), bem como dos gêneros, mídias e linguagens que eles conhecem, visando a uma abordagem crítica que promova a participação ativa sobre textos/discursos que ampliem o repertório cultural em direção a outros tipos de letramentos, independentemente de serem valorizados ou não.

Nessa ótica, a BNCC (Brasil, 2018) indica que, além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve permanecer como foco na educação escolar, é necessário levar em conta a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras terminologias que buscam identificar novas práticas sociais e de linguagem.

Os léxicos escolhidos por Abram são chamados por Gee (2005) de palavras de conteúdo, as quais correspondem a nomes, como substantivos, verbos, adjetivos etc.,

como, por exemplo, as que Abram escolheu: **adulto**, caráter, consciente, **criança**, **estrada**, estranho, inconsequente, máscara, Vida, **ser**.



Fonte: nuvem de palavras elaborada pelo estudante Abran.

Dessas escolhas feitas no enunciado de Abram, diante do tema abordado para essa atividade, destaco a escolha do verbo “ser”, que indica estado. Esse verbo é considerado um verbo de ligação, o qual expressa um estado e pode compor o predicado nominal ao permitir a presença de um predicativo do sujeito. O verbo ser indica estado permanente. Trata-se de um dos verbos principais de ligação, responsável por conectar o sujeito às suas características (predicativo do sujeito).

Para Gee (2005), os enunciados se dividem em cinco categorias: cognitivos, afetivos, de estado ou ação, de habilidades ou obstáculos e de desejos e logros. O enunciado “ser” de Abram faz parte do que Gee (2005) denomina de enunciados de estado. A partir disso, pude notar que o enunciado usado no contexto da atividade, implica em um estado pelo qual a identidade em construção do Abram se encontra, ser criança ou ser adulto, uma vez esses elementos “criança” e “adulto” podem se tornar complementos nominais. Isso dá pistas para o que Gee (2005) chama de modelo Discursivo conflitante.

De acordo com Correia (2017, p. 88), “modelo Discursivo é completo ou consistente, pois cada um deles incorpora valores sociais e discursivos diferentes e conflitantes entre si” e existem situações em que os princípios presentes em um modelo beneficiam mais os interesses de terceiros, que não se identificam com esse modelo, do que aqueles que realmente se identifica. Para Gee (2005), a parcialidade e a inconsistência dos modelos de Discurso são reflexos do fato de que cada um de nós viveu diversas e variadas experiências conflitantes. Ilustradamente, temos o discurso de Abram: ser estudante do Ensino Médio e enfrentar o conflito dessa transição para a vida adulta.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), na etapa do Ensino Médio, o grupo de estudantes não é uniforme e não se deve limitar essa fase da juventude a apenas um rito de passagem para a vida adulta em desenvolvimento. Nesta fase da educação básica, os jovens desenvolvem uma compreensão mais profunda de suas emoções, anseios, competências intelectuais e expressivas; consolidam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre o estilo de vida e a profissão que almejam. Eles lidam com incertezas acerca de suas identidades e projetos futuros, vivendo experiências de juventude influenciadas por diversos contextos culturais e sociais (BNCC, 2018).

Por isso, é importante propor atividades que possam permitir aos estudantes refletirem sobre determinados temas de forma crítica, como a que foi proposta nessa atividade com a canção *Máscara* da Pitty.

No que diz respeito às escolhas lexicais do estudante Iron em seu discurso, pude notar que, diferente do Abram, suas escolhas apresentam palavras como: adulto, bizarro, criança, estranho, importante, máscara, **mesmo**, **seja**, **você**.



Fonte: nuvem de palavras elaborada pelo estudante Iron.

Desse conjunto de palavras, chamo atenção para as palavras “você”, pois trata-se de um pronome de tratamento, segunda pessoa do singular; “seja” é a flexão do verbo “ser” da 3ª pessoa do singular do imperativo afirmativo; “mesmo” pode variar, dependendo do contexto entre adjetivo, advérbio, conjunção, pronome e substantivo masculino.

Considerando a atividade proposta e o tema da canção, a palavra “mesmo” apresenta-se como adjetivo. Das três escolhas lexicais apresentadas no discurso de Iron, há o uso do pronome de tratamento “você” que Gee (2005) define como pertencente às categorias menores (artigo, pronomes, preposições). Essas palavras ajudam a conectar as palavras com significado em uma frase, juntamente com outros elementos de informação.

Tendo em vista a atividade proposta, é possível inferir que o discurso de Iron versa sobre o uso do verbo no imperativo para a construção de sua identidade, é o discurso de outrem que sobrepõe o seu. Há um distanciamento de si ao empregar o pronome de tratamento você. A partir dessas pistas, pode-se compreender, no contexto da atividade, que a mudança é percebida como algo que deve vir do outro e não do próprio sujeito, como se ele estivesse seguro de sua identidade. Isso é reforçado pelo uso da função gramatical do pronome de tratamento, que se refere diretamente à pessoa a quem se dirige.

O estudante Sundiata queria muito participar do encontro da Oficina, como ele estudava no período vespertino, não haveria como participar. Contudo, houve um diálogo dos seus responsáveis com a coordenação e com os professores da disciplina nos horários de quarta-feira (dia do encontro) para que o liberassem para participar da Oficina. Esse estudante já trabalhava como menor aprendiz no período da manhã. Ele saía do trabalho direto para a escola.

Na elaboração da nuvem de palavras, Sundiata fez as seguintes escolhas lexicais: adulto, **bizarro**, bonitinho, **cabelo**, **care**, criança, **estranho**, importante **máscara**, **tamanho**, **roupa**, verdadeiro.



Fonte: nuvem de palavras elaborada pelo estudante Sundiata.

É preciso dizer que o sujeito, ao utilizar a linguagem, faz escolhas sobre o que e como construir para que possa expressar aquilo que deseja significar (Gee, 2014). Considerando o contexto de produção dessa nuvem de palavras, é possível inferir os significados em relação às escolhas desses léxicos e não outros.

As palavras escolhidas por Sundiata foram estas: bizarro, cabelo, care, estranho, máscara, tamanho e roupa. Esse conjunto de palavras faz referência ao que o estudante Sundiata havia comentado na roda de conversa que foi aberta após leitura da letra da canção “Máscara” da Pitty. O estudante relatou que, quando era mais jovem, adaptava-se para fazer parte de um grupo: vestia-se como os colegas, mesmo sem se sentir confortável, imitava o modo de falar deles e mantinha o cabelo cortado bem curto, de acordo com o padrão aceitável pelo grupo.

Esse comportamento se conecta com a perspectiva de Leffa (2012, p.01) sobre identidade em que argumenta sobre “as múltiplas identidades que o indivíduo precisa assumir para se relacionar com o outro”.

Esse processo ficou evidente no comentário feito por Sundiata. Disse que demorou um pouco para perceber que não precisava fazer parte daquele grupo, não precisava ser igual. Quando percebeu que podia ser ele mesmo, passou a usar roupas que gostava, mesmo que parecesse estranho para os colegas e deixou seu cabelo crespo à mostra.

Notei que, ao escolher suas palavras, registrou “cabelo”, que não tinha sido usado por nenhum dos estudantes: Abran e Iron. Isso deixou evidente que sua percepção, em relação ao grupo que fazia parte, o fez tomar decisões sobre como deveria agir. Assim, mesmo que timidamente, isso tem a ver com a formação da

identidade, visto que a identidade está ligada ao reconhecimento de uma pessoa específica em um contexto determinado (Gee, 2014). O autor complementa que a origem da identidade se encontra no Discurso do indivíduo, alicerçado em suas experiências.

Os poemas que serão apresentados nas próximas linhas³⁴ foram produzidos no terceiro encontro da Oficina, após a roda de conversa sobre o poema “O rolê” da obra *Na pele* da poeta Luciene Carvalho. A poeta apresenta desvelamentos de escritas que se direcionam para uma categoria focada em questões sociais. Em especial, “no tocante aos escritos que se projetam em requerer visibilidade às vozes e aos sujeitos de ordens periféricas, isto é, aos indivíduos marginalizados” (Pereira, 2023, p.14). Em outras palavras, seus os versos abordam questões pertinentes à população negra, sobretudo, àquela oriunda das periferias, que é frequentemente subalternizada e silenciada no cenário social. Para a presente pesquisa, selecionei os poemas “O role” e “Cachos” da obra da poeta. Notei que o poema “O role” teve um impacto mais significativo, promovendo uma maior participação dos estudantes nas rodas de conversa; especialmente nas narrativas pessoais. Muitos fizeram alusão ao referido poema, como será analisado adiante neste estudo em relação à produção dos relatos pessoais elaborados pelos estudantes.

Ao longo das discussões, os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar experiências que lembravam as descritas pelo eu-lírico no poema. A maior parte dos estudantes mencionou ter visto notícias em jornais sobre situações semelhantes às do eu-lírico. Um estudante compartilhou como seus pais enfrentaram o racismo para poderem se casar, enquanto apenas uma estudante trouxe à tona a sua própria vivência de um episódio racista que ocorreu no Shopping. Observemos isso na produção dos estudantes (Quadro 8).

³⁴A análise segue após apresentação de um quadro no qual estão inseridos os poemas que foram elaborados pelos estudantes. Essa apresentação por quadro é mais didática e permite a compreensão da análise dos poemas.

Quadro 8 - Versos que versam

Abram	Iron
O racismo começa com um olhar maldoso De uma peessoa para outra, Onde existe diferenças étnicas Esse preconceito ocorre com muita frequência Com pessoas negras e são associadas a marginalização das ruas Infelizmente ocorre muito no Brasil, e muitos Casos ocorrem violência sobre alguém ou até morte, Também com esse pesar houve casos Sem nenhuma justiça sobre tais acontecimentos	Muitas vezes pessoas pretas Sofrem racismo e preconceito Por motivo nenhum a troco de nada Uma criança preta Jogando bola na rua Pode ser alvo de viatura Por nenhum motivo

Fonte: poemas elaborados pelos estudantes Abran e Iron.

Destaco, inicialmente, a relevância do fazer poético, que consiste em um trabalho sistemático com a escrita literária. Como destaca a BNCC (Brasil, 2018), esse trabalho é gradual e requer seleções e experimentações de conteúdos e diversos recursos linguísticos, sempre considerando um interlocutor. Com isso, as escolhas podem atuar como um meio de autoconhecimento, ao ativar ideias, sentimentos e emoções. No entanto, para esta pesquisa, não foi considerado o fazer poético por conta da demanda que o tempo da escrita iria requerer e por não ser o foco deste trabalho. O que observei foram as marcas linguísticas presentes no discurso que direcionam para a formação de identidade e raça.

O fato de levar poemas de uma escritora negra para o desenvolvimento de atividade com leitura, escuta e escrita é muito significativo para fomentar o trabalho com Letramento Racial Crítico somado aos Letramentos Críticos, sobretudo, tornar, a partir disso, possível o engajamento crítico dos estudantes para que possam atualizar os sentidos das obras, possibilitando dialogar com colegas e amigos (Brasil, 2018).

Neste estudo, coloco em pauta a seguinte indagação: o que significam as palavras em um determinado contexto? Para Gee (2005), as palavras em enunciado envolvem mais do que palavras, envolvem discursos. Nesse contexto, a prática discursiva abordada nesta pesquisa é definida por Gee (2005) como uma atividade que envolve discursos que representam valores simbólicos de objetos e instituições.

No enunciado de Abram, destaco as expressões "uma pessoa" e no enunciado do Iron "pessoas pretas". Essas frases estabelecem um distanciamento social e parecem não integrar um grupo coletivo, sendo referidas como indivíduos que não fazem parte de uma categoria específica.

No enunciado feito por Abram destaco as escolhas lexicais “uma pessoa” e no enunciado do Iron “pessoas pretas”. A meu ver, esses enunciados marcam uma distância social. Parece que não fazem parte de um coletivo, são nomeadas como quaisquer pessoas que não pertencem a um determinado grupo.

Isso possibilita inferir o distanciamento que esses sujeitos tomam em relação aos casos de racismo, não faz parte de sua rotina, contudo, está presente no outro, àquele excluído socialmente, nos grupos marginalizados. Isso pode ser reafirmado nas escolhas lexicais “alguém” do enunciado de Abram. Esse caso também se repete no enunciado de Iron: “uma criança preta”. “Alguém” na gramática é pronome indefinido, o qual significa que o indivíduo sobre o qual não se possui informações; cuja identidade não pode ser identificada. Em “uma criança”, o artigo indefinido “uma” não determina quem é a criança preta, uma em tantas outras.

Gee (2005) define as palavras que pertencem à categoria menores, a que colabora para relacionar as palavras de conteúdo em uma frase, como sendo os pronomes, os artigos, as preposições. Como por exemplo, esses dois enunciados em que foi feita a escolha lexical do pronome “alguém” e o artigo indefinido “uma” relacionada à “criança preta”.

Gee (2005) define modelos culturais como imagens ou descrição inconsciente de mundo. Nos enunciados dos discursos do quadro que segue, é possível observar isso.

Quadro 9 - "Descrições inconscientes de mundo"

Yaa	Nanny
Racismo A pele é um manto, nossa alma é o que importa, Não devemos julgar pela cor, sem uma porta, A diversidade é nossa maior riqueza, Neste mundo, juntos buscamos as certezas Que o racismo seja apenas memória, Uma sombra do passado, sem mais história Unidos, erguemos o estandarte da união cor e cultura, Em cada cor e cultura, encontramos a canção Na luta contra o racismo, somos uma só voz De mãos dadas, enfrentamos o preconceito atroz Com amor e respeito, construímos o amanhã Onde a igualdade prevalece, e a paz é a nossa raça.	No coração a cor não deve importar Pois somos todos iguais, sem distinção Que o amor e a igualdade Possam reinar, e o racismo seja apenas uma ilusão Somos todos irmãos, não há diferença A cor de pele não define o valor Respeito compreensão são a essência Para construir um futuro

Fonte: poemas elaborados pelas estudantes Yaa e Nanny.

Destaquei as escolhas lexicais e as frases nos discursos de Yaa: “Nossa alma é o que importa”, “Não devemos julgar pela cor”, “juntos buscamos as certezas”. Esses versos versam a inclusão do eu subjetivo. Isso também ocorre nos elementos discursivos usados por Nanny: “somos todos iguais”, “somos todos irmãos”. O que ocorre nesses discursos é o oposto do que procede nos discursos de Abram e Iron nos quais inferem distanciamento, como observei anteriormente na análise.

É fundamental mencionar que Gee (2005) aborda a noção de que os significados são fruto de uma construção socialmente contextualizada. O que o autor chama de modelos culturais se refere a representações ou descrições inconscientes do mundo. Cientes ou não, motivados ou não por um hábito, estamos constantemente fazendo escolhas e essas decisões são relevantes, pois podem levar à exclusão de outras possibilidades de uso.

O autor Gee (2005) evidencia a conexão entre significados e contextos de maneira bastante explícita. O significado não se resume apenas à decodificação da gramática, mas é também (e ainda mais crucial) uma questão de identificar quais das diversas inferências que alguém pode tirar de uma afirmação são pertinentes (Gee, 2005). Essa pertinência está intimamente ligada ao contexto, à perspectiva e à cultura.

É possível notar nas frases feitas usadas tanto por Yaa quanto por Nanny que representam discursos feitos, propagados pelos discursos dominantes de que não há racismo. Em “Não devemos julgar pela cor”, “somos todos iguais” são frases que camuflam a desigualdade no Brasil. São termos que inventaram para rejeitar as diferenças raciais, o que é extremamente nocivo na batalha contra o racismo.

Considerando esse dado acima, enfatizo a necessidade de se implementar novas práticas no contexto escolar em relação aos textos, a fim de demonstrar aos estudantes que eles desempenham um papel ativo na promoção de transformações sociais. O texto precisa, de certo modo, ser compreendido como instrumento capaz de viabilizar a construção de uma sociedade mais equitativa. Para isso, é imprescindível inferir as possíveis intenções que o autor sugere no texto por meio de suas escolhas estilísticas e lexicais.

No quadro que segue, ilustro trechos das produções feitas por dois estudantes.

Quadro 10 - Dar um rolê é “Explorar o mundo sem se preocupar”

Shaka	Menelik
No rolê do shopping, o racismo se esconde nas entrelinhas sutis sua presença responde Clientes de diferentes rolês e origens Nas lojas, vendedores tratam de forma desigual Se chegando clientes, negando atendimento igual	Rolê Dar um rolê é se aventurar, Explorar o mundo sem se preocupar. De caro, de bike ou a pé, A vida fica mais leve, pode crer. Nas estradas desconhecida, Descobrimos paisagens coloridas. O vento no rosto, a liberdade no ar, Dar um rolê é se permitir sonhar.

Fonte: poemas elaborados pelos estudantes Shaka e Menelik.

O estudante Shaka, a princípio, não quis fazer a atividade, ficou em silêncio com a cabeça cabisbaixa. Perguntei se estava bem, ele balançou com a cabeça que sim. Entretanto, a colega Yaa rapidamente manifestou que ele se entristece bastante quando o tema do racismo é abordado. Ele ouviu essa afirmação e manteve-se em silêncio. Eu, na qualidade de professora pesquisadora, sugeri que ele ficasse à vontade para não participar da atividade, caso assim desejasse, assegurando que isso não representaria nenhum problema. Afastei-me dele e fiquei observando à distância. Minutos antes de concluir o encontro daquele dia, Shaka começou a compor um poema, que culminou em duas estrofes de grande profundidade.

Destaco os dois primeiros versos do poema que Shaka elaborou: “No rolê do shopping, o racismo se esconde/ nas entrelinhas sutis”. Talvez inspirado na experiência da colega que vivenciou o racismo no shopping e comentou no encontro ou que o estudante Shaka tenha vivenciado de alguma forma isso também, mas não quis comentar, ou talvez tenha lembrado que tivera passado por algo parecido. Ressalto que Shaka não havia comentado nada durante a roda de conversa.

Tanto Shaka quanto Menelik elaboraram seus poemas a partir do significado da palavra rolê. Para Shaka: “No rolê do shopping, o racismo se esconde nas entrelinhas sutis”. Por que escolheu a palavra esconde? Por que escolheu o léxico sutis? Já para Menelik: “Dar um rolê é se aventurar/ Explorar o mundo sem se preocupar”. Por que a expressão “sem se preocupar”? Sem se preocupar se vai ser alvo de racismo? Se vai sofrer violência física até a morte? Sem se preocupar com o quê, afinal?

Os estudantes negociam os sentidos da palavra “rolê”, à medida que cada um as usa de maneira a estabelecer sentidos diferenciados do que vem a ser um rolê. Nisso se constitui o Letramento Crítico: negociar sentidos. Acredito que atividades

como essas propostas nesta pesquisa permitem, de certa forma, priorizar a formação da criticidade.

Gee (2004) argumenta que o letramento consiste em uma combinação de práticas discursivas, que servem de base para a construção de significados. Segundo o autor, trata-se de formas de utilizar a linguagem e atribuir significado tanto na oralidade quanto na escrita.

Após a exposição dos cartazes da Carol Rossetti, a qual foi acompanhada de atividades de leituras e rodas de conversas, os estudantes foram convocados a produzirem em dupla ou individualmente um cartaz digital. Nesta produção, conseguiram explorar e colocar suas práticas de linguagem em ação, como também puderam usar o recurso dos vocativos, dos adjetivos, como os explorados nos cartazes da *designer* Rossetti. Ainda, tiveram a possibilidade de usarem outros elementos linguísticos para a elaboração do cartaz.

Antes de partir para a análise dos discursos dos estudantes, é necessário contextualizar quais temas foram tratados nos cartazes selecionados para esse encontro. Nos cartazes da ilustradora Rossetti publicados no livro *Mulheres- retratos de respeito, amor-próprio, direitos e dignidade* são tratados temas ligados direitos das mulheres e discutem a representatividade, apresentando uma diversidade de etnias e situações cotidianas, onde diferentes tipos de preconceitos podem se tornar invisíveis devido à sua habitualidade. Ademais, a ilustradora busca retratar racismo, homofobia, transfobia, elitismo, xenofobia, capacitismo. Além de convocar para o diálogo sobre esses temas, em especial raça e racismo, isso também é um convite para o desenvolvimento de um vocabulário que nos possibilite ter conversas produtivas (Davis, 2018). Acredito que reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnico-racial, é possível dar início a uma prática educacional que favoreça a educação antirracista.

Penso ser importante conversar sobre essas questões, principalmente para que os estudantes possam a partir do contato as novas formas de letramentos desenvolver suas potencialidades críticas. Rojo (2009) argumenta que é fundamental, tanto na escola quanto fora dela, promover letramentos críticos que ajudem a compreender os textos e discursos que se tornaram comuns e neutros. Esses multiletramentos devem permitir a identificação dos valores, estratégias e efeitos de significado presentes nos textos.

A título de ilustração, trago os cartazes digitais que os pares dos estudantes elaboraram, após as apresentações dos cartazes da Carol Rossetti. Ressalto ser

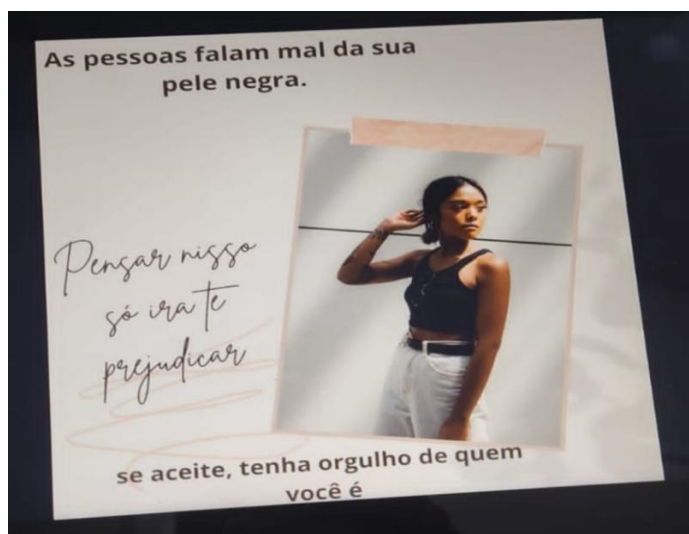
importante a composição de todos os elementos linguísticos produzidos no gênero em questão. Todavia, não é o propósito desta pesquisa focar nas questões multimodais (sintaxe visual). Nesse sentido, foquei nos aspectos linguísticos verbais, nas escolhas lexicais, frases e orações em uso da língua, na prática discursiva. O que a escolha deste e não de outro elemento linguístico pode significar para análise do discurso uma construção de sentidos de muita relevância.

As duplas de estudantes Abran e Iron optaram por usar o *Canva*, tendo em vista que em todos os encontros deixei-os à vontade para escolher qual ferramenta digital poderiam escolher para fazer a atividade. Para os que optaram por usar papel sulfite, também foi disponibilizado material para a elaboração. Esse encaminhamento está alinhado com um dos principais objetivos da escola que é, precisamente, permitir que seus estudantes se engajem nas diversas práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita (letramentos) na vida urbana, de forma ética, crítica e democrática (Rojó, 2009).

Destaco que a organização de atividades em grupo pode facilitar a aplicação dos princípios essenciais para a convivência em comunidade, praticar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, assegurando o respeito por si mesmo e incentivando o respeito ao próximo e aos direitos humanos. Isso envolve acolher e valorizar a diversidade de pessoas e grupos sociais, reconhecendo seus conhecimentos, identidades, culturas e potencialidades, sem qualquer tipo de preconceito (Brasil, 2018).

Ademais, uma das intenções das atividades nos encontros da Oficina foi proporcionar aos estudantes o acesso a conhecimentos sobre o mundo digital e às práticas da cultura digital, pois essas também devem ser priorizadas, visto que influenciam seu cotidiano em diversos campos de atuação social. O uso desses recursos “na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes” (Brasil, 2018, p.478).

Figura 20 - Atividade do quarto encontro



Fonte: cartaz digital produzido pelos estudantes Abran e Iron.

As perspectivas do mundo são expressas através das gramáticas e, de acordo com Gee (2005), a gramática não permite que se fale ou escreva sem uma perspectiva. As palavras que escolhemos para nos expressar são as responsáveis por gerar expectativas. No quadro abaixo, ilustro essa questão posta por Gee (2005).

Quadro 11 - Por que não pensar?

Abran e Iron
"As pessoas falam mal da sua pele negra" "Pensar nisso só irá te prejudicar" "Se aceite, tenha orgulho de quem você é"

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora

Nos enunciados elaborados por Abram e Iron, destaco o primeiro enunciado: "As pessoas falam mal da sua pele negra". Nessa frase, há a presença de categorias abertas definida por Gee (2005) como aquelas que fazem parte da categoria de conteúdo, como os substantivos, os verbos, os adjetivos, por exemplo. Em "As pessoas falam mal de você", marca uma distância social em "as pessoas". Podemos perguntar: "Quem são essas pessoas?" Não há como identificá-las, pois se referem a quaisquer pessoas, estão fora de um grupo, não fazem parte de um determinado coletivo, de um grupo.

É isso que essas escolhas podem permitir inferir no discurso de Abram e Iron. A partir do enunciado: “Pensar nisso só irá te prejudicar”, faço a seguinte pergunta: O que esse discurso diz e o que ele não diz? As pistas lexicais dizem que é preciso se calar diante do fato, pois se propõe não pensar, propõe o silenciamento.

E, é exatamente ao contrário, quando se propõe atividades com base nos letramentos críticos, permitir a reflexão: Por que não pensar?

As duplas Yaa e Nanny produziram o cartaz digital usando o aplicativo *Canva*. Observei que usaram o vocativo, deram nome à pessoa a quem se dirigiram, tanto na parte superior do cartaz digital quanto na parte inferior. Usaram frases feitas copiadas da *internet*. Embora isso tenha ocorrido, não desmerece a produção, uma vez que percebi que atentaram para questões que eu havia explicado, como a importância do vocativo, a nominalização da pessoa, o emprego do verbo no pretérito na parte superior do cartaz e uso do verbo no imperativo negativo na parte inferior do cartaz. Algumas palavras não se encontram acentuadas. Contudo isso não interfere na análise. O mais pertinente nesta atividade são as escolhas das frases feitas. Qual o discurso ou quais os discursos que emergem dessas escolhas? Há a presença de um discurso hegemônico enraizado na sociedade brasileira e que pode ser notado nas palavras e frases escolhidas pelas estudantes.

Figura 21- Atividade do quarto encontro



Fonte: cartaz digital produzido pelas estudantes Yaa e Nanny.

O que essas escolhas dos léxicos, das frases, das orações correspondem à questão da identidade? Identidade é um conceito social que abrange as subjetividades, nossas próprias subjetividades, que resultam de processos históricos e relacionais, os quais nos definem como indivíduos na sociedade em que estamos inseridos (Bonfim, 2023).

Os cartazes ilustrados pela Rossetti apresentados aos estudantes versavam sobre diversos temas e os escolhi propositadamente. Isso me permitiu notar que a maioria das produções se concentrou no tema raça. Com base nessa observação, prossigo com a análise em busca de pistas que possam responder: Qual é o significado situado das escolhas dessas expressões nesse contexto?

Gee (2005) argumenta que a linguagem é utilizada para conferir significados e valores às coisas de formas específicas, visando à construção do sentido. O autor acrescenta que o uso da linguagem possibilita que as pessoas sejam identificadas como participantes de uma determinada atividade “aqui e agora”. Deste modo, na atividade desenvolvida naquele encontro da Oficina, as estudantes usaram marcas linguísticas que evidenciaram o racismo.

As expressões que compõem os enunciados são racistas. O que significam? Quais discursos estão imbricados nesse enunciado?

De acordo com Gee (2005), alguns modelos Discursivos são distribuídos entre diversos Discursos, enquanto outros ficam limitados a apenas um Discurso ou a um pequeno grupo deles. O autor Gee (2005) destaca que os significados situados das palavras variam conforme a situação e estão relacionados a diferentes modelos Discursivos associados a grupos sociais específicos e aos seus Discursos característicos.

É imprescindível, nos dias de hoje, desenvolver estratégias para aprimorar os letramentos críticos dentro e fora do ambiente escolar, de modo que os estudantes sejam capazes de questionar textos e discursos que se apresentam como naturais e neutros, a fim de que consigam identificar seus valores, suas estratégias e seus efeitos de significado (Rojo, 2009).

Prosseguimos com a análise dos enunciados das estudantes. Observemos o quadro 12.

Quadro 12 - Quem está sendo considerado “da cor do pecado”? Por quê?

Yaa e Nanny
“Joyce já ouviu várias frases preconceituosas: “ela é uma escrava da área de recursos humanos” “ela é a cor do pecado” “olha o cabelo dela, quando não está preso, está armado” “eu até tenho amigos negros” “você trabalha fazendo faxina” “Por uma realidade em que a cor ou fibra do cabelo não defina o potencial de um ser humano” “Joyce, não deixe essas pessoas te diminuírem, pense e lembre-se sobre sua ancestralidade, e muito amor”

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora.

Em relação ao enunciado: “ela é da cor do pecado”, conforme o quadro acima, podem ser feitas as seguintes perguntas: Quem está sendo considerado “da cor do pecado”? Por quê? “A cor do pecado” é uma expressão que se associa ao imaginário da mulher negra sensualizada, mulher negra como objeto da sensualidade (Barbosa, 2004).

Esse imaginário remete aos períodos coloniais do Brasil, quando mulheres que eram tratadas como servas começaram a ser ligadas a uma sexualidade intensa e frequentemente eram exploradas por homens ricos como escravas sexuais (De Freitas Fulgêncio, 2017).

Assim, o significado da expressão “a cor do pecado” está associado a dois modelos discursivos: um que a interpreta como um elogio, vinculando-a à sensualidade da mulher negra, especialmente por aqueles que desconhecem sua origem; e outro que remete ao período colonial, em que a mulher negra escravizada era tratada como objeto sexual pelos senhores ricos. Por isso, afirmo que essas associações que foram derivadas da expressão supracitada possuem um sentido racista.

Shaka e Menelik produziram o cartaz digital no aplicativo *Canva* e usaram para compor o cartaz esta citação: “Enquanto a cor da pele for mais relevante que o brilho dos olhos, haverá guerra”. Esse enunciado é atribuído a Haile Selassie, ex-imperador e regente da Etiópia como também a Bob Marley. Entendo que essa citação ilustra o preconceito, que se configura como um dos principais desafios enfrentados pela sociedade brasileira.

Apesar de eu constatar que os estudantes usaram feitas retiradas da *internet*, isso não invalida suas escolhas linguísticas, posto que a discussão e os bate-papos do

encontro em questão era exatamente sobre temas que retratavam a realidade a qual muitos estudantes vivenciam em nosso país. Ao usarem a citação que ilustra bem o preconceito, deixam evidente discursivamente que compreenderam a atividade solicitada.

De acordo com a BNCC, a área de linguagem sugere que os estudantes tenham a oportunidade de viver experiências significativas por meio de práticas linguísticas “em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs” (Brasil, 2018, p. 477). Na prática, os estudantes puderam experienciar essa orientação proposta por esse documento. Observe a elaboração do cartaz digital que segue.

Figura 22 - Atividade do quarto encontro



Fonte: cartaz digital produzido pelos estudantes: Shaka e Menelik.

Pude perceber que os estudantes usaram frases afirmativas na parte inferior do cartaz: “Cláudia ama a sua cor”. Ao fazer uso do verbo “amar” no presente do indicativo, os estudantes revelam, de forma inconsciente, a questão da autoestima que Cláudia deve possuir. Isso se evidencia, sobretudo, pela ausência de um vocativo ou de um verbo no imperativo, como “ame”, diferentemente do que ocorre nos cartazes selecionados da designer Carol Rossetti para este quarto encontro.

Baseada nessa reflexão, destaco o enunciado presente no quadro a seguir:

Quadro 13- Por que não amar sua cor?

Shaka e Menelik
“Claudia ama sua cor”

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora.

Gee (2014) afirma que a análise do discurso considera fundamental a observação de como os sujeitos são selecionados e das escolhas que os falantes fazem ao se referir a eles. O autor acrescenta que diversas ocorrências na mente humana são de natureza inconsciente. Além disso, ademais, nem sempre temos pleno conhecimento de nossas próprias motivações, objetivos e intenções. Podemos desvendar aspectos a esse respeito por meio de diálogos com outros indivíduos ou pela reflexão sobre nossas falas e ações, “no entanto, tanto as pessoas comuns quanto os analistas do discurso fazem o melhor que podem, fazem os melhores e mais informados ‘palpites’ que podem sobre o significado” (Gee, 2014, p.20, tradução livre)³⁵.

De acordo com Gee (2014), a gramática possibilita a criação de frases e sentenças, permitindo-nos transmitir significados e realizar ações. Ao selecionar palavras e elaborar frases e sentenças gramaticais, oferecemos aos ouvintes indicações ou orientações — independentemente do termo que utilizamos — sobre como construir uma representação mental. A nossa decisão, quanto ao tipo de frase a empregar e às palavras a incluir e a maneira de combinar termos e frases, é influenciada pelo tipo de imagem que desejamos que os ouvintes visualizem em suas mentes.

Ao empregar a gramática na elaboração e na concepção de suas assertivas de diversas formas, Shaka e Menelik estão contribuindo para a edificação de outra realidade, algo que se encontra lá fora no mundo. Esses estudantes estão discursivamente auxiliando na construção e na reprodução do que Gee (2014) denomina de “mundo da vida”. Para o autor, o mundo da vida representa o espaço em que nos comunicamos, atribuímos valor e agimos como indivíduos comuns, formulando afirmações fundamentadas em “conhecimento do dia a dia”, “senso comum” ou nas diversas formas de obtenção de evidências acessíveis a qualquer “pessoa comum”. Nessa linha de pensamento, repito o que os estudantes Shaka e Menelik usaram na

³⁵ “Nonetheless, both everyday people and discourse analysts do the best they can, make the best and most informed “guesses” they can about meaning” (Gee, 2014, p.20).

parte inferior do cartaz e acrescento a pergunta que é o título do quadro 13 como também uso um vocativo: Cláudia ama sua. Por que não amar a sua cor? Você, ame sua cor.

Todo o processo da atividade foi levado em consideração até chegar à elaboração do cartaz digital, o que possibilitou, de certa forma, aos “jovens aprender a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas, e assumir posições conscientes e reflexivas” (Brasil, 2018, p. 477). Complemento que podem ser escolhas inconscientes também, uma vez que refletem discursos subjacentes, sejam eles deliberados ou não. Como destaca Gee (2005), os modelos culturais são imagens ou descrição inconsciente de mundo.

Torna necessário destacar que a área de linguagem apresenta como um dos principais eixos organizadores os campos de atuação social. Logo, observei que as atividades propostas no encontro da Oficina englobam esse aspecto à medida que proporcionam aos estudantes oportunidades para aprofundar seus conhecimentos, alcançando, de certa maneira, um maior nível de teorização e análise crítica, além de permitir o exercício contínuo de práticas discursivas em diferentes linguagens. Essas práticas têm como objetivo a participação qualificada na sociedade através da argumentação, elaboração e avaliação de propostas e decisões fundamentadas na ética e no bem coletivo (Brasil, 2018).

No bojo dessa discussão, dou início a esta parte da análise com vamos “conversar um pouco mais”, trecho que retirei do enunciado de um dos participantes desta pesquisa. Em consonância com Davis (2018), um convite para um diálogo público sobre raça e racismo é, igualmente, um apelo à criação de um vocabulário que possibilite a realização de discussões produtivas.

Os discursos que serão analisados a seguir fazem parte da atividade produzida no último dia do encontro da Oficina. Propus aos estudantes que fizessem um relato pessoal sobre a sua participação na Oficina, em que poderiam relatar suas experiências desde o primeiro dia do encontro até o último- no quinto encontro. A partir do gênero textual relato, selecionei trechos específicos dos enunciados para analisar os discursos com base no uso da língua, das marcas linguísticas.

Primeiramente, observemos o excerto que segue no quadro 14:

Quadro 14 - Conversar um pouco mais: um convite

Iron	“Lemos um poema de uma escritora que fala sobre preconceito e racismo, e fizemos uma questão que perguntava se a gente já passou isso, graças a Deus eu nunca passei” “eu percebi que as aulas sempre falavam algo como preconceito, a gente precisava refletir sobre isso”
------	---

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora.

Gee (2005) categoriza os Discursos na sociedade em duas grandes categorias: primários e secundários. Os primários estão ligados aos nossos processos iniciais de socialização, que ocorrem principalmente no ambiente familiar. É a partir dessas interações que formamos nossa primeira identidade social e estabelecemos relações com os Discursos secundários, escolhendo aceitá-los ou rejeitá-los. Nossas crenças e valores são moldados, em primeiro lugar, por essas influências. Por outro lado, os Discursos secundários referem-se àquilo que aprendemos fora do contexto familiar, em instituições ou outros grupos sociais, como escolas, igrejas e ambientes de trabalho, entre outros.

Entretanto, a distinção entre esses dois tipos não é tão fácil assim, pois as fronteiras que os separam, muitas vezes, não são tão nítidas. Isso ocorre porque as pessoas podem utilizar elementos de seus Discursos primários ao realizar atividades e adotar uma posição em um de seus Discursos secundários, como bem pontua Correia (2017). As pessoas, ao longo da história, sempre criam novos Discursos, contestando os limites de cada um. Os discursos estão sempre interligados por relações de cumplicidade e contestação com outros discursos e, assim, eles se transformam quando novos discursos surgem ou desaparecem dentro de uma sociedade (Gee, 2005).

O enunciado produzido por Iron é um exemplo de que um discurso está interligado a outros discursos. Quais discursos emergem nesse recorte?

“Graças a Deus eu nunca passei” - esse enunciado é produzido por Iron ao responder à pergunta se já tinha passado por caso de racismo. Notei que há um discurso religioso em seu enunciado, pois as escolhas lexicais dão pistas para isso, ao usar “graças a Deus”. Posso fazer a leitura de que há um ser divino que o protege para que não passe por ações racistas. O que esse discurso não diz? O que está oculto contempla a ideia de que quem passa pelo racismo não é protegido por Deus, para além disso, há possibilidade de quem não crê em Deus não possui uma religião e que por esses motivos está sujeito a passar por atos racistas. Para além disso, o racismo é

uma ferramenta utilizada por grupos influentes para preservar suas vantagens sociais, políticas e econômicas (Rogers; Mosley, 2013).

Em consonância com o que Gee (2005) afirma, os discursos primários contribuem para a formação inicial identitária e, ao estabelecer relações com os discursos secundários, é possível ao realizar atividades e adotar uma posição em seus Discursos secundários. Há, no discurso de Iron, uma crença, um valor que possivelmente foi moldado pelas influências familiares. Um Discurso pode reverberar em outros Discursos.

Em outro trecho do enunciado de Iron, é possível notar que há indícios discursivos de reflexão sobre a importância de falar sobre o racismo: “a gente precisava refletir sobre isso”. Do ponto de vista gramatical, “a gente” configura uma locução pronominal de caráter coloquial que designa um grupo de pessoas, englobando a pessoa que escreveu ou falou. O estudante Iron se inclui ao empregar essa expressão, ou seja, ele também precisava refletir sobre isso. A palavra “isso” pertence gramaticalmente aos denominados dêiticos, que são termos cuja referência necessita ser estabelecida com base no contexto. Sem o contexto não há como ter ideia de a quem ele se refere ou a que “isso” se refere. Contudo, se considerar o contexto em que foi escrito, ou dito anteriormente, ou o que e quem está presente no contexto, é possível ter noção da referência. Neste caso, “isso” retoma a palavra preconceito: “eu percebi que as aulas sempre falavam algo como preconceito, **a gente precisava refletir sobre isso**”.

Ademais, considero a observação de Iron como uma reflexão crítica sobre o que foi desenvolvido nos encontros da Oficina. De certo modo, isso irá contribuir com a formação de sua identidade, que se encontra em contínuo processo de mudança e transformação. Estimular a reflexão crítica é uma das propostas deste estudo pautado no ensino-aprendizado de Língua Portuguesa na perspectiva dos Letramentos Críticos que pode contribuir para a formação da identidade e raça dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio.

Outro dado que é possível notar no discurso é a importância que o trabalho com os multiletramentos tem para contribuir com os Letramentos Críticos. Isso pode ser notado no recorte que fiz do enunciado de Abram que segue no quadro 15.

Quadro 15 - Atingiu o "Eu"

Abram	“fizemos uma interpretação de uma música que falava sobre ser você mesmo que atingiu o “Eu” de dois anos atrás que não conseguia ser eu mesmo nos lugares públicos” “Não me sentia bem em muitos lugares, principalmente na escola. Eu era muito tímido e não tinha confiança por causa da timidez, não tinha muitos amigos e me sentia sendo julgado pela timidez, mesmo não sendo julgado”
-------	---

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora.

As pistas dos elementos linguísticos que levam a perceber isso estão nas escolhas das palavras: “uma interpretação de uma música que falava sobre ser você mesmo que atingiu o ‘Eu’ de dois anos atrás”. A roda de conversa sobre o tema abordado na canção fez Abram olhar para si e perceber que mudou, já não é mais tímido como há dois anos. Essa percepção foi possível por meio do uso da linguagem que é uma prática social.

A escolha do léxico “atingiu” foi o que me chamou atenção em seu discurso, pois poderia ter dito que o fez perceber. Contudo escolheu o verbo atingir que remete ao sentido de que feriu, o fez lembrar de algo que o machucava. Ao escolher o pronome “Eu”, que de acordo com Gee (2005), a escolha do estudante demonstra que esse pronome faz parte da categoria de conteúdo, nesse caso, não trata de um pronome pessoal, mas sim de um substantivo pelo uso do artigo que muda a classe gramatical, por isso torna a palavra “Eu” um nome, substantivo. Nesse caso, “o Eu” é um objeto direto do verbo atingir que indica uma ação a essa escolha. Gee (2005) define como enunciado cognitivo que expressa o que o interlocutor pensa ou sente. No discurso de Abram, fica perceptível a perspectiva do mundo.

Esse estudante olha para si e reconhece o que era e volta para si refletindo sua mudança. Todo esse movimento se deu na Oficina, logo posso dizer que esse participante alcançou o objetivo geral desta pesquisa: Compreender por meio das marcas linguísticas e expressões registrados nos gêneros textuais, como os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio percebem e situam seu discurso, considerando os temas identidade e raça.

Dentre os cinco campos de atuação social da área de linguagem e suas tecnologias, as atividades propostas nos encontros desde o primeiro dia até o último tiveram como umas das prioridades o campo de atuação da vida pessoal. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), esse campo permite uma reflexão sobre as condições que envolvem a vida contemporânea e a situação dos jovens no Brasil e no mundo, assim como sobre temas e questões que impactam essa faixa etária. As vivências,

experiências, análises críticas e aprendizagens sugeridas nesse contexto podem servir de base para a formação da identidade.

As lembranças de um fato ocorrido, também pode ser notado no enunciado de Yaa: “no dia do poema ‘Rolê’ eu lembrei de um episódio que aconteceu comigo”. Apesar das lembranças emergirem a partir do conteúdo abordado, é possível perceber pistas lexicais que levem à reflexão a partir da atividade feita no dia.

Quadro 16 - "Aconteceu comigo e com alguns amigos"

Yaa	“aprender mais a fundo sobre <i>bullying</i>, racismo e conversar mais” “vimos um poema sobre o racismo, é bem comum no dia a dia acontecer isso, contamos sobre alguma experiência sobre se já sofremos algum tipo de racismo, e eu achei bem interessante” No dia do poema, um colega meu ficou triste mas eu acho que ele ficou triste por ele ser negro, e já aconteceu com ele, aí ele lembrou de tudo né, mas depois disso conversamos com ele e ficou bem, no dia do poema ‘Rolê’ eu lembrei de um episódio que aconteceu comigo e com alguns amigos e estávamos dando um rolê, aí paramos no posto para abastecer e levam um quadro, os policiais xingaram a gente, e chamou minha amiga de traveco, meu amigo foi chamado de negão, preto, meu outro amigo estava passando mal e os policiais estava tirando onda com a cara dele, me zoaram, enfim, no final deu tudo certo, Eu achei errado a atitude deles, como autoridade deveria ter mais respeito.”
-----	--

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora.

Há outro recorte do trecho do enunciado de Yaa, no qual percebi que há um discurso que banaliza os atos racistas, como algo comum do cotidiano: “vimos um poema sobre racismo, é bem comum no dia a dia acontecer isso”. Esse mesmo discurso é reverberado no trecho do enunciado de Nanny: “infelizmente é uma situação mais comum do que deveria”.

Nanny, assim como Yaa, lembra de caso de racismo, mas de maneiras diferentes. Yaa se inclui no caso, pois estava junto com os amigos. Nanny diz não presenciar, mas vê na *internet*, algo que ela considera acontecer longe. Logo, afirmo que há um distanciamento, é como se acontecesse em outro mundo: “O poema me lembrou muitos casos de racismo que vejo na internet”. A respeito disso, Gee (2005) aborda sobre a questão das experiências identitárias, que o autor denomina de identidade central.

Há um dado no relato de Yaa, quando ela afirma que a Oficina contribuiu com a sua formação cidadã, proporcionando-lhe a oportunidade de “aprender mais a fundo sobre *bullying*, racismo e conversar mais”. Ela propõe “conversar mais” e suas reflexões dialogam com as de Iron: “eu percebi que as aulas sempre falavam algo como preconceito, a gente precisava refletir sobre isso”. Os dois estudantes apresentam indícios de reflexão sobre o tema abordado nos encontros da Oficina.

Yaa usou os verbos “aprender” e “conversar” no infinitivo, acompanhado de um advérbio de intensidade “mais”. A meu ver, suas escolhas interferem na construção dos significados, uma vez que ela poderia ela ter escolhido não usar o advérbio.

Essa escolha lexical intensifica que é fundamental aprender sobre o tema racismo e, para além disso, propor atividades como as do encontro na Oficina que possibilitem serem ouvidos e acolhê-los de forma que sintam à vontade, no tempo deles para falar sobre tema que mexe com o subjetivo deles, com suas identidades em movimento. Nesse sentido, eu defendo ser necessária a compreensão de que o racismo está presente na sociedade e que é essencial realizar ações educativas antirracistas. O convite para o diálogo público acerca de raça e racismo configura-se igualmente como uma solicitação à criação de um vocabulário que possibilite a realização de conversas produtivas (Davis, 2018).

No quadro abaixo, os trechos do relato pessoal da estudante Nanny evidenciam meu posicionamento sobre o tratamento didático para a questão da raça e racismo.

Quadro 17 - "Apesar de ter amigos pretos"

Nanny	“na oficina falamos muito sobre preconceito, na oficina foi muito falado sobre racismo e desigualdade, aprendi muito mais sobre racismo, um dos que me lembro é de um poema sobre um assassinato de um menino, que foi morto por um policial” “O poema me lembrou muitos casos de racismo que vejo a internet, felizmente nunca presenciei nenhum caso de racismo pessoalmente, apesar de ter amigos pretos nunca vi caso de racismo, infelizmente é uma situação mais comum do que deveria, casos de racismo acontecem todos os dias, muitas vezes até pior como o do poema, mas não podemos normalizar esses casos, afinal ninguém é menos humano por conta da sua cor ou raça, todos merecemos respeito independente de qualquer coisa”
-------	--

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora.

Ressalto que “conhecer uma pessoa negra e chamá-la de amiga não torna alguém antirracista³⁶” (Rogers; Mosley, 2013, p.82). Sob essa ótica, penso que trabalhar o ensino-aprendizado de Língua Portuguesa com temas sobre raça e identidade em gêneros textuais podem contribuir com a busca de uma prática antirracista para mudar, de certa forma, discurso como o destacado no enunciado de Nanny: “apesar de ter amigos pretos nunca vi caso de racismo”.

³⁶ “Black person and calling them a friend does not make someone anti-racist” (Rogers; Mosley, 2013, p.82)

Nas palavras de Gee (2005, p. 28), “um ‘Discurso é uma dança’ que existe em abstrato, com palavras, ações, valores, crenças, símbolos, ferramentas, objetos, tempos e lugares e no aqui e agora” (Gee, 2005, p. 28). Assim, penso que identidade e raça se movimentam nessa “dança” e que a perspectiva dos Letramentos Críticos pode ousar passos inovadores, permitindo que paradigmas tradicionais sejam quebrados. Desse modo, direciona-se para transformações que podem ser encenadas no palco da vida.

Quadro 18 - “Senti mais confiante e preparado”

Menelik	“O curso me proporcionou que eu me aproximasse mais dos meus amigos, as atividades foram desafiadoras ao final do curso me senti mais confiante e preparado”
---------	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Menelik e Shaka estavam sempre juntos e eram bem próximos de Yaa e Nanny. Tinham laços de amizade, sentavam-se próximos e saíam para o receio juntos. Por serem amigos, isso contribuiu para que juntos se inscrevessem para participar da Oficina. Gee (2014) defende que a amizade constitui uma forma de identidade: trata-se de um papel que se deve desempenhar, uma maneira de ser um determinado tipo de pessoa. Entretanto, é possível estabelecer diferentes tipos de relacionamentos com amigos distintos; por exemplo, “brincalhão e brincalhão com um e mais diferente e educado com outro. Aqui, também, há parâmetros além dos quais não posso ir sem mitigar ou destruir minha identidade como amigo”³⁷ (Gee, 2014, p. 121).

Foram cinco dias de encontros no contraturno. Isso, para o estudante Menelik, foi como uma extensão do tempo para ficar perto de seus amigos de turma. As leituras, as produções escritas e os momentos de escuta, de algum modo, fizeram a diferença para Menelik, como bem afirma em seu relato: “O curso me proporcionou que eu me aproximasse mais dos meus amigos”. Menelik usou o verbo “aproximasse” e acrescentou o advérbio “mais” que é uma classe gramatical que modifica o sentido do verbo, acrescentando-lhe uma circunstância, nesse caso de intensidade. Poderia ter empregado só o verbo “aproximasse”, contudo quis significar que já era próximo e

³⁷ “kidding and playful with one and more deferential and polite with another. Here, too, there are parameters beyond which I cannot go without mitigating or destroying my identity as a friend” (Gee, 2014, p.121).

intensificou a proximidade com o uso do advérbio “mais”. Os laços de amizade se fortaleceram, de certa maneira, na visão de Menelik.

No tocante a essa relação de amizade, acredito ser fundamental que os estudantes tenham a oportunidade de estabelecer laços durante o processo de ensino-aprendizagem, posto que isso pode permitir que se vejam como sujeitos ativos nas interações sociais e discursivas que estão envolvidos, como pude observar nos encontros da Oficina.

O verbo “aproximasse”, de acordo com Gee (2005), faz parte da categoria de conteúdo, porque pertencem às principais classes gramaticais (substantivos, verbos, adjetivos) e são denominadas também de “palavras lexicais”. Essas categorias são descritas como abertas, no sentido de que cada uma delas possui muitos integrantes “e as línguas acrescentam prontamente novos membros a estas categorias através de empréstimos de outras línguas ou de invenção de novas palavras” (Gee, 2005, p. 119, tradução livre)³⁸.

Já a palavra “mais”, por ser um advérbio, apresenta uma certa complexidade, pois pode variar entre palavra de função ou de conteúdo. No âmbito em que Menelik a utiliza, ela é classificada como uma categoria fechada, no sentido de que cada categoria possui relativamente poucos integrantes e as línguas se mostram resistentes ao empréstimo ou à reinvenção dessas palavras (Gee, 2005).

Os gêneros textuais escolhidos para a Oficina desempenharam um papel crucial no progresso das atividades durante os encontros, uma vez que, além de enriquecer o convívio entre os estudantes, possibilitaram, em certa medida, uma expansão de suas perspectivas sobre o mundo, auxiliando-os não apenas a observar mais aspectos, mas também a refletir criticamente sobre aquilo que estão experienciando (Brasil, 2018).

Sob essa perspectiva, notei indícios de reflexão sobre si mesmo no discurso de Menelik: “as atividades foram desafiadoras, ao final do curso me senti mais confiante e preparado”. Na primeira oração, é empregado a palavra “desafiadoras” que gramaticalmente pode ser um adjetivo ou um substantivo. Neste contexto de uso, essa palavra tem a função de predicativo do sujeito, em que o verbo de ligação conecta o adjetivo ao sujeito.

³⁸ “in the sense that they each have a large number of members and languages readily add new members to these categories through borrowing from other languages or the invention of new words” (Gee, 2025, p.119).

O que podem ser atividades desafiadoras? Possivelmente, provocaram inquietações, pois identidade e raça perpassam o desenvolvimento de todas as atividades de uma forma ou de outra e, além do mais, não se trata de temas fáceis de serem trabalhados com estudantes, em especial, do primeiro ano do Ensino Médio. É muito importante considerar o aprendizado em potencial dos estudantes, uma vez que, ao enfrentar uma situação desafiadora para a qual não consegue se adaptar, o indivíduo permanece constantemente consciente de suas ações e das expectativas associadas à posição que ocupa.

Quando adquire um conhecimento, simultaneamente, consegue aprendê-lo, desenvolver metacompreensão sobre o assunto em questão. Com isso, é possível saber como agir na prática, muitas vezes, de forma automática, mas sempre tendo a capacidade de refletir a respeito da prática e suas consequências quando preciso.

As marcas linguísticas dão pistas sobre como foi importante para Menelik as atividades, embora, durante os encontros da Oficina, participasse pouco nas rodas de conversa. Entretanto, isso não significa que não estivesse atento, reflexivo. Provavelmente, os temas podem ter provocado inquietações, angústias ao estudante.

Na segunda oração: “ao final do curso me senti mais confiante e preparado”, o verbo “sentir” é um verbo transitivo direto, seu objeto direto é “mais confiante e preparado”. Nessa circunstância de uso da gramática, o adjetivo confiante vem antecedido do advérbio de intensidade “mais”, o que significa não ser apenas confiante e sim mais confiante. Há pistas no discurso de Menelik de que sua identidade está em transformação, em constante movimento.

Ademais, observei que o adjetivo “preparado” não apresenta advérbio que o antecede. Por que não escolheu também usar mais preparado? Talvez porque estivesse se sentindo mais confiante e apenas preparado. Esse discurso me leva a pensar o quão é relevante trabalhar com questões sobre identidade e raça em todo o percurso do Ensino Médio para que esses estudantes possam não apenas sentir mais confiante, como também mais preparados.

Sob essa ótica, nas palavras de Gee (2014), ao utilizarmos a gramática, geramos significados que, aliados ao contexto, possibilitam que os ouvintes formem imagens mentais que são percebidas como verdadeiras, viáveis ou falsas em relação ao mundo. É isso que significa construir com a gramática. No entanto, empregamos a linguagem para fazer com que as pessoas criem imagens em suas mentes com diversos objetivos.

Comunicamos e inserimos imagens na mente dos outros, porque desejamos provocar ações no mundo, isto é, “construímos (ou destruímos, nesse caso) não coisas gramaticais, mas coisas no mundo” (Gee, 2014, p. 79, tradução livre)³⁹.

Quadro 19 - Gostaria de contar um caso de racismo

Adelina	“gostaria de contar um caso de racismo que ocorreu com uma amiga, no primeiro dia de aula eu conheci a [...] viramos grandes amigas, passou um tempo, foi quando começaram as piadas, as brincadeiras, as humilhações. Lembro que tínhamos uma apresentação, foi quando começaram a mandar mensagem no grupo, a chamando de “macaca” e de “pretinha”, a gente foi na coordenação, tentaram resolver, mas não adiantou, logo depois ela mudou de turno. Na minha opinião o bullying e preconceito deveriam acabar e todos deveriam respeitar uns aos outros.”
---------	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Esta estudante Adelina, a princípio, havia feito a inscrição na Oficina, como ela mesma relatou no primeiro dia do encontro, para rever a amiga no período vespertino. Eram da mesma turma, contudo, teve que ser transferida de turno por ter sido vítima de violência racista no início do bimestre do corrente ano em que foi feita esta pesquisa.

Adelina se sentiu sozinha no primeiro dia encontro da Oficina. Esse fato não a intimidou de participar da roda de conversa do dia. Falava baixinho e observava tudo com muita atenção. Nos intervalos encontrava com a amiga. Para ela, era um momento de socialização, sair de casa e encontrar com a amiga para conversar. A Oficina foi o mote para reencontrar a amiga.

No dia em que houve a roda de conversa sobre o poema “O rolê”, Adelina não comentou nada sobre o episódio de racismo que ocorreu na sua turma naquele ano de 2023 no primeiro bimestre. Entretanto, narrou o fato ocorrido no relato pessoal, penso que, considerando o contexto, não se sentiu à vontade para falar na roda de conversa, pois no encontro havia alguns colegas da sua turma regular do período matutino, por isso talvez estivesse com receio de comentar.

Diante da situação que expôs, ficou perceptível a sua indignação com a gestão escolar. Ela esperava algo que desse respaldo à vítima do racismo. É fundamental adotar ações concretas. É importante ir além do mero debate e, simultaneamente, é vital desenvolver a habilidade de discutir questões relacionadas à raça e ao racismo. Apesar de existir uma demanda por diálogos sobre essa temática, observa-se, no

³⁹ “what we might call “world building.” We build (or destroy, for that matter) not grammatical things, but things out in the world” (Gee, 2014, p. 79).

ambiente escolar, uma resistência significativa em abordar as diversas manifestações de violência associadas à questão racial. As interações diárias dentro das instituições tendem a reproduzir as práticas sociais habituais, incluindo o racismo, manifestando-se tanto por meio de violência explícita quanto através de pequenas agressões – como piadas, silenciamento e isolamento, entre outros (Almeida, 2019).

Dessa maneira, na ausência de ações concretas, qualquer instituição acabará por se tornar um mecanismo que perpetua privilégios e violências racistas e sexistas. Assim sendo, “se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas” (Almeida, 2019, p.32).

Percebo o quanto é necessário que as práticas escolares estabeleçam uma conexão entre os conteúdos e a vida real, ou seja, proporcionem experiências com a leitura e escrita que façam sentido e sejam relevantes para o estudante, e, assim agir sobre ela, transformando-a ou não, permitindo-o refletir sobre sua própria realidade e compreendê-la.

É imprescindível, conforme argumenta Gee (2014), levar em conta o contexto, uma vez que se trata de um conceito essencial na análise do discurso. Isso quer dizer que o contexto abrange o ambiente físico onde a comunicação se estabelece e todos os seus elementos: os corpos, os olhares, os gestos e os movimentos dos participantes. Para Gee (2014, p. 12) “o que foi dito e feito anteriormente pelos envolvidos na comunicação; e qualquer conhecimento compartilhado que os envolvidos tenham, incluindo conhecimento cultural compartilhado” (Tradução livre)⁴⁰.

A estudante Adelina fez esta afirmação: “o bullying e preconceito deveriam acabar e todos deveriam respeitar uns aos outros”. Notei que, nas duas frases, foi utilizada locução verbal, que combina um verbo auxiliar com um verbo principal, atuando como se fosse um único verbo: “deveriam acabar” e “deveriam respeitar”. Por que o verbo auxiliar deveriam? Qual o sentido do léxico deveria? Do ponto de vista gramatical, “deveriam” corresponder ao futuro do pretérito do verbo dever, ou seja, refere-se a uma hipótese. No contexto em questão, posso dizer que as hipóteses estão centradas nos verbos principais: “acabar” e “respeitar”.

Discursivamente isso leva a fazer a seguinte análise: em um futuro incerto pode ser que o “bullying e o preconceito” deixem de existir e um dia, futuramente, “todos

⁴⁰ “what has previously been said and done by those involved in the communication; and any shared knowledge those involved have, including shared cultural knowledge” (Gee, 2014, p. 12)

respeitem uns aos outros”. Fica evidente no discurso proferido por Adeline a preocupação e a indignação por atos racistas. Para que o discurso hegemônico seja enfraquecido e que um dia acabe e reine o respeito, há um percurso longo e incansável de trabalho na educação escolar que seja decolonial, que vise, para além da teorização, a prática antirracista.

Sob essa ótica, defendo a relevância do LC no ambiente escolar, uma vez que a linguagem, a identidade de cada estudante, seu conhecimento, sua cultura, as relações de poder que permeiam a convivência social e o contexto em que se encontra estão sujeitos a contínuas transformações, influenciadas por uma diversidade de valores culturais, políticos, econômicos e sociais, os quais também podem sofrer alterações.

É necessário que as práticas escolares estabeleçam uma conexão entre os conteúdos e a vida real, ou seja, proporcionem experiências com a leitura e escrita que façam sentido e sejam relevantes para o estudante e, assim, agir sobre ela, transformando-a ou não, permitindo-o refletir sobre sua própria realidade e compreendê-la. Dessa forma, o ensino-aprendizado da Língua Portuguesa pode ser encarado como uma conquista obtida através do processo de tentativa e erro, enfrentando desafios e conflitos, construindo conhecimentos, construindo sentidos e aplicando-os em seu dia a dia.

Nesse sentido, a fim de que se possa construir uma sociedade mais justa e equitativa, é necessário mobilizar todos os estudantes, independentemente de sua raça, para que reflitam sobre questões relacionadas à raça e ao racismo, além de promover um trabalho crítico no contexto escolar no processo do ensino-aprendizado da Língua Portuguesa.

No quadro abaixo, há outro posicionamento em relação à contribuição da Oficina:

Quadro 20 - “Fui me encontrando”

Jinga	“Com os encontros fui me encontrando, fui relembando memórias que estavam começando a ser esquecidas, momentos que eu amava”
-------	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os estudantes enfrentam incertezas em relação a suas próprias identidades e projetos futuros, vivenciando momentos joviais que são influenciados por variados

contextos culturais e sociais (Brasil, 2018). Isso notei nas palavras de Jinga em que afirma: “Com os encontros fui me encontrando, fui relembrando memórias que estavam começando a ser esquecidas, momentos que eu amava”.

As experiências passadas constituem sua identidade. De acordo com Gee (2014, p. 58, tradução livre),⁴¹ “nós escolhemos que tipos de palavras devem ou não ser colocadas juntas para atingir nosso próprio estilo e propósitos”. Em consonância com o autor, posso dizer que Jinga escolheu as palavras e nessa escolha há um propósito com relação aos significados.

Observei a frase “com os encontros fui me encontrando”. Pergunto: por que usou o verbo encontrar no gerúndio? Na gramática, o gerúndio representa uma forma verbal que se refere a uma ação que está em processo, em evolução ou de maneira contínua. Segundo Jinga, foram ativadas lembranças em suas memórias que estavam adormecidas, quase esquecidas.

Considerando o contexto em que Jinga escreveu seu relato pessoal, todas as atividades propostas que culminaram na elaboração deste relato no último dia do encontro, de certa forma, mostraram que ela vivenciou uma variedade de experiências, as quais, muitas vezes, são diversas e até conflitantes. Isso significa que “todos pertencemos a grupos diferentes e por vezes conflitantes, e todos somos influenciados por uma vasta gama de grupos, textos, instituições e meios de comunicação” (Gee, 2014, p. 85, tradução livre)⁴². Nesse aspecto, em consonância com Rojo (2012), o letramento escolar vai além do cumprimento de tarefas cotidianas e, assim, passa a ter caráter crítico e transformador.

Leiamos este outro enunciado presente no quadro 21:

Quadro 21 - “Podemos ser tudo o que quisermos, temos esse poder”

Nzinga	“Ser uma pessoa negra é difícil, por quê? Pois independente do cargo, estudo, você vai ser julgado de qualquer forma. Mas isso não significa que você vai aceitar isso, pelo contrário, você não tem escolha de não lutar pelos seus direitos. É um dever seu! Você pode fazer seus objetivos se tornarem únicos e diferentes, sabemos que podemos ser tudo o que quisermos, temos esse poder. Temos inspiração”
--------	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

⁴¹ “We choose what sorts of words should or should not be put together in order to achieve our own style and purposes” (Gee, 2014, p. 58).

⁴² “we have all a great many diverse and conflicting experiences; we all belong to different, sometimes conflicting groups. and we are all influenced by a wide array of groups, texts, institutions and media” (Gee, 2005 p, 85).

A fim de promover uma sociedade mais equitativa e justa, é imprescindível envolver todas as identidades raciais, tanto brancas quanto negras, em uma reflexão acerca de raça e racismo, além de desenvolver um trabalho crítico nas instituições de ensino, abrangendo todas as disciplinas do currículo escolar (Ferreira, 2014).

O domínio da linguagem é responsável por formar cidadãos críticos e reflexivos sobre a maneira como o racismo está estruturado na sociedade (Ferreira, 2014). As pessoas utilizam a linguagem para criar identidades distintas para si mesmas como também para outras em diversos contextos. Além disso, há um movimento para que as pessoas assumam determinadas características nesse processo da construção das identidades para outrem.

Em decorrência disso, frequentemente, empregam as identidades que estão moldando para terceiros como meio de promover o trabalho que realizam na edificação de sua própria identidade, seja por meio de comparação ou contraste (Gee, 2014). Nesse aspecto, percebi que Nzinga, sempre muito participativa na roda de conversa dos encontros, interagiu com todos os colegas no encontro, mas tinha preferência em fazer atividades sozinha tanto na sua turma no período matutino quanto nos encontros da Oficina.

Com relação a esse aspecto, Gee (2014) argumenta que como analistas do discurso, não nos preocupa se, de fato, existe um eu central ou qual seria a sua definição exata: “Nos importamos com a forma como as pessoas expressam seu senso de quem são e suas múltiplas outras identidades por meio da linguagem” (Gee, 2014, p.112, tradução livre)⁴³. O modo como Nzinga fez escolhas lexicais, organizou as estruturas gramaticais dialoga com vários discursos.

No recorte que fiz para a análise, a estudante registrou: “Ser uma pessoa negra é difícil, por quê? Pois independente do cargo, estudo, você vai ser julgado de qualquer forma”. “Ser uma pessoa negra” num país onde o discurso da branquitude, que é de uma minoria, vem há anos ecoando de maneira sufocante e exterminadora.

Ferreira (2014) ressalta que, especificamente no campo das línguas, o domínio da linguagem também é igualmente fundamental para formar cidadãos capazes de analisar criticamente e refletir sobre a forma como o racismo se encontra estruturado na sociedade.

⁴³ “We care about how people express their sense of who they are and their multiple other identities through language” (Gee, 2014, p. 112).

Adiante em seus registros, Nzinga ainda se mantém distante, pois ao se referir à pessoa, é como se falasse de outros, ela não se inclui: “É um dever seu! Você pode fazer seus objetivos se tornarem únicos e diferentes”. Em seguida, seu discurso muda, passa a se incluir, quando usa o verbo no tempo verbal a primeira pessoa do plural: “**sabemos** que **podemos** ser tudo o que **quisermos**, **temos** esse poder. **Temos** inspiração”.

Nzinga finaliza com “Temos inspiração”, logo percebo que esse enunciado reforça ainda mais a necessidade do Letramento Racial Crítico aliado ao Letramento Crítico. É imprescindível considerar atividades que mostrem aos estudantes que há autores, negros e negras para que possam ter inspiração.

Essas abordagens podem permitir que todos os estudantes se orgulhem de sua raça e entendam a dinâmica do racismo na sociedade, proporcionando-os a agir em prol da construção de uma sociedade justa e equitativa.

No próximo quadro, o estudante Sundiata fala sobre ser vítima de racismo.

Quadro 22 - “Por eu ser um rapaz negro também já vivi esses momentos de racismo”

Sundiata	Por eu ser um rapaz negro, também já vivi esses momentos de racismo tanto contra mim, quanto com as pessoas do meu lado e posso afirmar com certeza que o racismo não é e nem chega perto de ser uma ‘brincadeira’”
----------	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Observei que o estudante usou as orações de modo que a segunda oração fosse o determinante da primeira, ou seja, a experiência de ser vítima do racismo é pelo fato de ser um rapaz negro: “Por eu ser um rapaz negro, também já vivi esses momentos de racismo”. Sob essa ótica, pode ser compreendido que se não fosse um rapaz negro, não teria sido vítima de racismo.

A ordem do uso da oração também é um fator que leva em contas as escolhas das orações para estabelecer a construção dos sentidos. Se estivesse nesta ordem: “também já vivi esses momentos de racismo por eu ser um rapaz negro”, assim o uso da preposição de acordo com a gramática pode ser empregado em vários contextos, como, por exemplo, para indicar lugar, tempo, causa ou motivo, modo entre outros.

No contexto empregado por Sundiata, a preposição refere-se a causa ou motivo. Qual a causa que o levou a ser vítima de racismo? Por ser um rapaz negro? Nesse caso, fica evidente o discurso dominante de poder, da hegemonia de poder, fazer

acreditar que são parte de grupos tidos como marginalizados, sob a ótica negativa por ser negro.

Há muitas situações em que a pessoa não identifica ter passado por racismo. No entanto, quando há a percepção do que vem a ser atos racistas, a pessoa fica atenta a essas questões e isso poderá fazê-la se engajar socialmente, sabendo identificar os inúmeros atos racistas que permeiam os grupos sociais. Sundiata revela que já passou por episódios de racismo e que presenciou acontecer com pessoas próximas a ele.

A esse respeito, acredito que sua percepção de que já experienciou e presenciou atos racistas contribui muito para que possa a vir a ter um engajamento social para transformação social, de modo que venha agir contra a violência racial, seja qual for a forma que se apresente. Desta maneira, poderá ocorrer o devir-negro do mundo, impulsionado pela linguagem como um espaço de emancipação e de hegemonia para os grupos que foram historicamente marginalizados (Nascimento, 2019).

Pennycook (1990) propõe uma análise crítica da Linguística Aplicada, alicerçada em uma maior atenção às questões sociais, culturais e políticas. A partir desses aspectos, os linguistas aplicados têm a possibilidade de identificar soluções que possibilitem a compreensão dos fenômenos linguísticos, dos comportamentos, dos processos de aprendizagem, da formação identitária e suas inter-relações com outras identidades. O autor enfatiza que a linguagem desempenha um papel importante na preservação e na transformação das nossas formas de viver e de interpretar o mundo e a nós mesmos.

É imprescindível reavaliar a forma como a linguagem é adquirida pelos estudantes, levando em conta seus contextos sociais, culturais e políticos, incluindo aspectos relacionados ao gênero, à raça e outras dinâmicas de poder. Pennycook (1990) enfatiza a concepção do sujeito como múltiplo, constituído por diversos discursos. Nesse aspecto, o autor complementa que é relevante perceber as escolas como espaços culturais complexos, onde diferentes abordagens frequentemente entram em conflito. Compreender a política cultural associada ao ensino de línguas é fundamental.

O experienciar e o perceber a si contribuíram significativamente à formação da identidade do estudante Sundiata. Gee (2014, p. 112, tradução livre)⁴⁴ pondera que, “nossa sensação de ter um corpo (e mente) que é nosso e que se move por todos os

⁴⁴ “our sense of having a body (and mind) that is ours and that moves across all different sorts of contexts is part of our sense of having a unified, core identity” (Gee, 2014, p.112).

tipos de contextos é parte de nossa sensação de ter uma identidade central unificada”, em outras palavras, para Gee (2014), a identidade central nunca se estabelece de forma definitiva, mas permanece em constante transformação. Nessa linha de raciocínio, Gee (2014, p. 112, tradução livre)⁴⁵ complementa, como analistas do discurso, “nos importamos com a forma como as pessoas expressam seu senso de quem são e suas múltiplas outras identidades por meio da linguagem”.

⁴⁵ “We care about how people express their sense of who they are and their multiple other identities through language” (Gee, 2014, p.112).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, propus desenvolver uma abordagem que pudesse, de maneira discursiva, incluir os estudantes, ousando desafiar e instigar reflexões sobre os temas identidade e raça durante os encontros da Oficina de Língua Portuguesa, dentro da perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC).

Esta investigação está situada em um contexto social, cultural e histórico conhecido como contemporaneidade, no qual o Brasil atual se sobressai por sua ligação com o passado colonial e pelas mudanças que continuam a influenciar a realidade atual. Essa relação é caracterizada por conflitos resultantes de um discurso hegemônico, que está profundamente enraizado nas lembranças do passado e considera nós, negros, como uma população marginalizada. Tal situação coloca em pauta as crenças e os valores da nossa população. Esse discurso hegemônico gera tensões e alimenta diversas formas de violência, manifestando-se especialmente através do racismo.

Em 2022, notei na escola em que atuo, como professora de Língua Portuguesa, que houve um aumento notável das ocorrências de comportamentos racistas durante o período matutino. Os relatos sobre racismo levantados em 2023, também no turno matutino, foram alarmantes. Apesar das solicitações para conversas com a coordenação e a equipe de apoio psicológico, as atitudes discriminatórias continuaram e foram intensificando-se com ofensas verbais e agressões físicas.

Essas circunstâncias despertaram em mim algumas inquietações que me impulsionaram a refletir nas minhas escrevivências e como elas foram importantes para me tornar negra. O que eu poderia fazer, enquanto professora e pesquisadora, para que os estudantes do Ensino Médio de uma escola pública pudessem experienciar momentos reflexivos para despertar neles, mesmo que em doses pequenas, mas significativas, o “tornar-se negro”?

Com isso em mente, decidi implementar uma oficina de intervenção, visando trabalhar com os estudantes a leitura e a produção de textos através de gêneros textuais como autorretrato, canção, poema e cartaz, todos com foco nas temáticas identidade e raça.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo investigar, através dos discursos expressos nos gêneros textuais elaborados pelos participantes, como a identidade e a raça são construídas. Vale destacar que a análise do discurso aqui proposta

fundamentou-se na teoria de James Paul Gee, com a qual busquei estabelecer uma relação entre seus elementos e os conceitos de identidade e raça. Todas essas ponderações corroboraram a defesa da minha tese: É possível uma educação antirracista no Ensino Médio em escola pública.

Assim, apresento a questão de pesquisa: Como os estudantes no Ensino Médio podem refletir sobre identidade e raça, considerando o seu lugar de fala a partir da aula de Língua Portuguesa na perspectiva dos Letramentos Críticos? Visando responder à essa questão de pesquisa, este estudo delineou como objetivo geral: Compreender por meio das marcas linguísticas nos gêneros textuais, como os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio percebem e situam seu discurso, considerando os temas identidade e raça.

Em relação aos resultados e análises, respondendo ao primeiro objetivo específico: Desenvolver Oficina de Letramentos Críticos com base em gêneros textuais como autorretrato, canção, poema e cartaz para os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, afirmo que a Oficina realizada foi fundamental, pois me possibilitou compartilhar experiências com os estudantes envolvidos. Este processo se caracterizou por um aprendizado recíproco, em outras palavras, o estudante aprende com o professor e, simultaneamente, o professor aprende com o estudante nesse processo enriquecedor de ensino-aprendizagem.

Em virtude desse procedimento, a experiência estabelecida no contexto dos encontros da Oficina mostrou que as interações sociais permitiram que os estudantes discutissem as temáticas identidade e raça como também demonstraram que é preciso que haja mais espaço nas aulas de Língua Portuguesa para que esses temas sejam focos de debates, de diálogos, de roda de conversas entre os estudantes que estão em transição da fase juventude para a vida adulta.

Os gêneros textuais foram propositalmente selecionados por tratar de temas relacionados à identidade e raça, o que permitiu, em certa medida, convocar, provocar e desafiar os estudantes a refletirem sobre dilemas sociais presentes nas interações sociais.

A Linguística Aplicada Crítica é definida como um tipo de conhecimento que desafia normas estabelecidas ou transgride limites, servindo como uma ferramenta que estimula a reflexão contínua tanto nos processos de pensamento quanto nas ações. Isso implica que não se deve apenas afirmar que a LAC envolve um modelo híbrido de

pesquisa e práxis, mas também que produz algo que é significativamente mais dinâmico (Pennycook, 2006).

Nesse aspecto, os letramentos, assim como suas implicações até os letramentos críticos, foram considerados no contexto do processo de ensino-aprendizagem no percurso de cada encontro das Oficinas, abarcando leitura e escrita. As rodas de conversa e a troca de experiências em atividade em grupos a partir de diversas perspectivas mostraram-se fundamentais para o desenvolvimento das práticas discursivas.

Desse modo, a aplicação dos Letramentos Críticos no contexto escolar pode permitir ao professor escolher textos que integrem não apenas questões de âmbito global, mas também questões locais, as quais são relevantes e significativas para os estudantes. Essas reflexões me guiaram e foram base para este estudo.

Considereei a elaboração de atividades que pudessem se aproximar ao que propõe uma prática pedagógica voltada para os Letramentos Críticos, isto é, uma prática que considera diversas variáveis importantes que possam se conectar e construir conhecimentos socioculturais.

Nos discursos produzidos, pude considerar as subjetividades dos estudantes, o contexto de produção, suas intenções, seus conhecimentos prévios. Sob essa ótica, os Letramentos Críticos buscam promover uma prática no contexto escolar que possibilite aos estudantes interagirem com o mundo e compreendê-lo de forma diferenciada, estimulando a reflexão, a ação e a transformação através da crítica às práticas dominantes de leitura e escrita.

No que concerne ao segundo objetivo específico: Identificar e analisar quais marcas linguísticas se referem à identidade e raça utilizados pelos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio nos gêneros textuais que elaboraram: nuvem de palavras, poema, cartaz digital e relato pessoal, pude observar os discursos produzidos que emergiram dos enunciados presentes nos gêneros textuais que os estudantes elaboraram. Esses discursos foram analisados com base em algumas pistas que se destacaram a partir das marcas linguísticas presentes nos textos. À luz da teoria de Gee (2014), a língua em uso, além de ser empregada para dizer algo, também é usada para construir coisas no mundo.

Nesse sentido, pude abordar o discurso à luz da teoria de Gee, que se refere à linguagem em ação por meio de fragmentos linguísticos sinalizados pelas escolhas dos estudantes no processo de elaboração dos gêneros textuais que perpassou o início da

Oficina até seu encerramento: a nuvem de palavras, o poema, o cartaz digital e relato pessoal. Foram identificadas muitas marcas linguísticas, que segundo Gee, na gramática, correspondem ao uso do verbo, dos substantivos, dos adjetivos, das preposições. A gramática em uso é que vai estabelecer a conexão com os sentidos em construção. Ademais, analisei as marcas linguísticas que se referem à identidade e raça, percebi que, ao interpretar qualquer aspecto da linguagem, compartilhamos expectativas sobre a maneira como ela costuma ser utilizada. Em outras palavras, cada palavra ou estrutura na linguagem possui um certo “potencial de significado”, ou seja, uma variedade de significados que a palavra ou estrutura pode assumir em distintos contextos de uso (Gee, 2004).

Nessa perspectiva, o analista do discurso tem como foco os discursos, posto que representam a língua em uso. Todas as abordagens para a análise do discurso em relação à sua forma transcendem as estruturas gramaticais tradicionais (que se restringem às relações internas das frases) para considerar as estruturas ou padrões que existem entre diferentes frases.

As marcas linguísticas – os verbos, os artigos, as preposições, os adjetivos, os advérbios, os pronomes entre outras evidenciados nos textos – foram escolhidas, consciente ou inconsciente, no processo da elaboração dos textos e puderam dar subsídios para analisar os discursos presentes em cada texto.

No tocante ao último objetivo específico: Instigar a competência discursiva dos estudantes do Ensino Médio. Penso que o primeiro passo foi dado, o de investigar os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. Considerando que essa etapa inicial do Ensino Médio é uma novidade para esses estudantes, ela representa um momento de conflito com suas subjetividades. Nessa fase, enquanto ainda vivenciam a adolescência, muitos começam a ser inseridos no mundo adulto e no mundo do trabalho.

Por essa razão, a pesquisa apresentada aqui sustenta a perspectiva de Pennycook (1990) de que é viável e imprescindível promover transformações através de uma abordagem da Linguística Aplicada como um projeto crítico.

Compreendo que os benefícios ocorrerão de maneira indireta. A contribuição do ensino-aprendizado da Língua Portuguesa, com ênfase nos temas identidade e raça, pode, em grande parte, estimular a formação crítica do estudante e potencializar seus posicionamentos críticos. Todos os gêneros textuais abordados na Oficina tiveram como tema central identidade e raça e isso, de certo modo, possibilitou-me observar,

nas produções escritas dos estudantes, as marcas linguísticas. Estas, por sua vez, revelaram as subjetividades dos estudantes em relação à sua própria percepção e à sua formação.

Esses dados evidenciam que os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio estão em constante transformação e, para que sua competência discursiva seja trabalhada em potencial, é preciso propor atividades que permitam-lhes praticar o diálogo, ouvir e serem ouvidos, serem provocados a pensar sobre si e o outro, de modo que possam refletir criticamente. Como exemplo, retomo o discurso do estudante Iron em que diz ter percebido que todos os textos tratavam sobre o preconceito e afirma que é preciso refletir sobre isso: “eu percebi que as aulas sempre falavam algo como preconceito, a gente precisava refletir sobre isso”. Considero a observação de Iron como uma reflexão sobre o que foi desenvolvido nos encontros da Oficina. De alguma forma, isso reverberou na constituição de sua identidade que está em constante movimento, em transformação.

As rodas de conversas foram importantes, apesar de que, inicialmente, os estudantes se mostraram um pouco tímidos. Eles puderam ecoar suas vozes, se ouviram e ouviram os colegas. Além disso, ouvimos uns aos outros. Exercitar a reflexão por meio do diálogo pode colaborar para que melhorem e potencializem suas competências discursivas de modo que possam trilhar o caminho do vir a ser, transformando suas realidades para melhor, em que as condições sociais desiguais possam mudar para melhorar suas vidas. Ainda, que se percebam que existem na reexistência e resistência de uma história do passado que lhe contaram sob outra versão.

Considero que esta investigação possui uma importância significativa por contribuir com a necessidade de trabalhar questões de identidade e raça no contexto escolar, com o objetivo de promover reflexões críticas a partir de uma educação antirracista. Para além de falar sobre, é necessário focar na práxis. Um caminho possível para “o tornar a ser”. Sob essa perspectiva, a partir de todas as ponderações ocorridas no percurso da análise e sustentadas pelo arcabouço teórico que compõe esta investigação, é confirmada a minha tese de que é possível uma educação antirracista no Ensino Médio em escola pública.

Desejo que esta pesquisa possa contribuir de algum modo com trabalhos futuros. Por questões de tempo e a necessidade de elencar categorias que desse um formato a esta pesquisa, muitas questões não puderam ser desenvolvidas aqui, como,

por exemplo, o trabalho com a multimodalidade, o verbo-visual, a sintaxe visual que estiveram presentes na elaboração de alguns gêneros textuais que os estudantes criaram. Assim, ficam abertos caminhos e possibilidades para novas pesquisas e outros questionamentos.

Espero que as vivências dos estudantes nos encontros da Oficina de leitura e produção de textos sejam tão relevantes quanto foi para mim. Anseio que seja para cada um deles um traçado de suas escrevivências para guiá-los a algum lugar que lhes deem sentido de estar no mundo. As minhas escrevivências me guiaram até aqui. Mas foi necessário percorrer um longo caminho com dores esquecidas, adormecidas, porque quis esquecer, porque doía. Era uma ferida aberta adormecida. Hoje liberta, compreendi minhas dores e as curei.

Penso que tornar-se negro é um processo e a semente do vir a ser negro já foi, de algum modo, plantado em cada um dos estudantes que participaram da Oficina. Por essa razão, defendo que é fundamental desenvolver aulas de Língua Portuguesa que integrem práticas pedagógicas voltadas para a transformação do contexto de exclusão, persistente ao longo do tempo, que marginaliza a nossa população negra.

Nesta teia dialógica, darei devolutiva aos estudantes participantes desta pesquisa, como também a toda comunidade escolar. Acredito que uma proposta dinâmica de interação em formato de Sarau poderá abarcar várias estratégias que contemplem, discurso, identidade e raça abordadas nesta pesquisa na perspectiva dos Letramentos Críticos. Desafiar, problematizar, possibilitar inquietações por meio da linguagem será uma forma de convidar à reflexão crítica da realidade em que todos estão inseridos neste contexto brasileiro, mato-grossense, várzea-grandense.

Muito há que se fazer, que venham outras intervenções, outros trabalhos com as temáticas identidade e raça para que somadas a este propósito deste estudo possam orientar àqueles que não vislumbraram ainda o sentido da conexão com sua ancestralidade. Afirmo, ainda, que, para se conectar, é preciso sentir e estar no mundo. Isso abre o portal para o tornar-se negro. Desejo que assim possam se libertar das amarras do passado, que tanto impedem o caminho para liberdade, que a ancestralidade seja como um bálsamo na vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2013. (Série prática Pedagógica).

ASSUNÇÃO, Adriana. Aniversário de Fundação Escola Professora Adalgisa de Barros celebra 58 anos com inauguração de busto em homenagem à sua patronesse. **VG Notícias**, 25 de jul. 2023. Disponível em: [https://www.vgnoticias.com.br/cidades/escola-professora-adalgisa-de-barros-celebra-58-anos-com-inauguracao-de-busto-em-homenagem-a-sua-patronesse/104939#:~:text=Organizado%20pelo%20Gr%C3%AAmio%20Estudantil%20For%C3%A7a%20Jovem%2C%20o%20evento%20conta%20com,28.07\)%%2C%20%C3%A0s%2019%20horas](https://www.vgnoticias.com.br/cidades/escola-professora-adalgisa-de-barros-celebra-58-anos-com-inauguracao-de-busto-em-homenagem-a-sua-patronesse/104939#:~:text=Organizado%20pelo%20Gr%C3%AAmio%20Estudantil%20For%C3%A7a%20Jovem%2C%20o%20evento%20conta%20com,28.07)%%2C%20%C3%A0s%2019%20horas) . Acesso em: 08 jul. 2024.

ASSUNÇÃO, Adriana. Imbróglcio sobre militarização da escola estadual Adalgisa de Barros encerra 2023 sem conclusão. **VG Notícias**. 29 dez. 2023. Disponível em: <https://www.vgnoticias.com.br/retrospectiva/imbroglcio-sobre-militarizacao-da-escola-estadual-adalgisa-de-barros-encerra-2023-sem-conclusao/110587#:~:text=2023%20sem%2>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BARROS, Solange Maria de. **Realismo crítico e emancipação humana** - contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas: Pontes Editores, 2015. v.11

BARROS, S. M. de; VIEIRA, V.; RESENDE, V. de M. Realismo crítico e análise de discurso crítica: hibridismos de fronteiras epistemológicas. **Polifonia**, [S. l.], v. 23, n. 33, p. 11–28, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3874>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva et al. Branqueamento e branquitude no Brasil. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOTELHO, F. G. **A construção do letramento digital em crianças em fase de alfabetização**. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11326>. Acesso em: 03 de mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

CAMPOS, Jucelina Ferreira de; Bertges, Livia Ribeiro. Vez e voz no slam de poesia: uma leitura da subjetividade feminina no poema “hoje eu vim falar de representatividade”, de pacha ana (pp.186-201). In: MAGALHÃES, E. M.; BERTGES, L. R.(org.). **Leitura e escrita**: vias de acesso. Goiânia: Alta Performance, 2023.

CAMPOS, Mayara. População de Mato Grosso é predominantemente parda segundo dados do Censo 2022. **Olhar Direto**, 23 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=528091¬icia=populacao-de-mato-grosso-e-predominantemente-parda-segundo-dados-do-censo-2022&edicao=1#:~:text=Em%20todo%20o%20Brasil%2C%20o,%2C%20com%209%2C86%25>. Acesso em: 17 jul. 2024.

CARVALHO, Juliana. Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa: a oralidade em sala de aula. **Revista Educação Pública**. 2010. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/18/linguiacutestica-aplicada-ao-ensino-de-liacutenqua-portuguesa-a-oralidade-em-sala-de-aula>. Acesso em: 12 set. 2022.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Anagrama, 2006.

CORACINI, M. J. **A Celebração do outro - Arquivo, Memória e identidade - línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

CORREIA, Karen Cristiny de Andrade. **“Na prática, a teoria é outra!!”**: uma análise discursiva sobre a responsabilidade social do professor de Português da Educação Básica. São João Del Rei, 2017.

CORREIA, Karen Cristiny de Andrade. Breve introdução à análise do discurso de James Paul Gee. **Cadernos de linguagem e sociedade**, v. 20, n. 2, p. 151-167, 2019.

COSTA, Cândida Soares da. Lei nº 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 22, n. 1, 2013. Disponível em <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4221/2732> . Acesso em: 11 nov. 2024.

COSTA, Candida Soares da; DOS SANTOS, Sérgio Pereira. Educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira: concepções, princípios e determinações. **Roteiro**, v. 47, n. 1, p. 56, 2022.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

DE ABREU-SILVA, Geraldo Emanuel. O letramento, a criticidade e o letramento crítico. **Revista Pindorama**, v. 12, n. 1, p. 21-21, 2021.

DE ANDRADE CORREIA, Karen Cristiny. Breve introdução à análise do discurso de James Paul Gee. **Cadernos de linguagem e sociedade**, v. 20, n. 2, p. 151-167, 2019. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/25270/24580> Acesso: em 2 mar. de 2024.

DE ARAÚJO GOMES, Vitor Savio. O lugar das diversidades na Base Nacional Comum Curricular–BNCC. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras**, v. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em <https://www.anais.ueg.br/index.php/sielli/article/view/14262> . Acesso em: 13 jun. 2024.

DE FREITAS, Sandra Moreira; MARTINS, Ana Patrícia Sá; BRUSSIO, Josenildo Campos. Racismo: uma herança histórica. *In*: MARTINS, A. P. S.; BRUSSIO, J. C. (org.). **Educação, Diversidade e Interculturalidade**: reflexões para giros decoloniais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

DE SOUZA, Lynn Mario T. Menezes; MARIO, Lynn. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. **Formação de Professores de Línguas- Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
Dicionário de Teatro. Disponível em <https://teatroemescala.com/dicionario/> Acesso em: 14 jun.2024.

DIVERSIDADE. *In*: **DICIONÁRIO Online de Português**. Porto: 7Graus, 2024.
<https://www.dicio.com.br/> Acesso em: 12 jun.2024.

DOS SANTOS PENTEADO, Rita de Cássia; DE JESUS, Dánie Marcelo. Letramentos críticos e o processo de resignificação de uma professora de língua inglesa em relação a sua prática em uma escola pública. **Linguagem**: estudos e pesquisas, v. 22, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/54490/26078> Acesso em: 14 maio 2024.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular**: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: [doi:10.11606/T.8.2012.tde-07122012-102615](https://doi.org/10.11606/T.8.2012.tde-07122012-102615). Acesso em: 11 jun. 2024.

ETTO, Rodrigo Mazer; CARLOS, Valeska Gracioso. O letramento de Brian Street e as identidades pós-modernas de Bauman e Hall. **Humanidades & Inovação**, v. 5, n. 3, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Poema da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**.1 ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

Evaristo, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Nota sobre as políticas em prol do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 39, p. 250-266, 2010.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade na BNCC - Relações de poder e interesses ocultos. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582>. Acesso em: 22 nov. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. teorizando as relações étnico-raciais no Brasil. In: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio (org.). **Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia**. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

FERREIRA, A. de J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 6, n. 14, p. 236–263, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em: 22 nov. 2024

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teorizando as relações étnico-raciais no Brasil. In: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio (org.). **Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia**. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas da raça e do racismo no Brasil: Teoria Racial e educação linguística crítica. In: MELO, G. C. V. **Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2023. v. 7.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, v. 03, p. 397-416, 2008.

FRANZINI, Letícia; LAKS, Daniel Marinho. Entre escritas e vivências: o papel da contação de histórias na escrita de Conceição Evaristo e Paulina Chiziane: **Revista Decifrar**, v. 11, n. 22, p. 152-161, 2023. Disponível em <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/view/13684>. Acesso em 08 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

GEE, James Paul. **How to Do Discourse Analysis: A Toolkit**. 2014.

GEE, James Paul. Oralidad y literacidad: El pensamiento salvaje a ways with words. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M; AMES, P. (Ed.). **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográfica**, [1096], p.23-55, 2004. Disponível em: https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf . Acesso em: 01 abr. 2024.

GEE, James Paul. **An introduction to Discourse Analysis: theory and method**. London/New York: Routledge, 2005.

GEE, James Paul. Discourse Analysis: What Makes It Critical? In: ROGERS, R. (ed.). **An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education**. London/New York: Routledge, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSS, Daniele Gonçalves Lisboa et al. Reflexões acerca da etnicidade e diversidade cultural na BNCC e no PNE. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 18, 2019.

GROSFOGUEL, Ramón. **The epistemic decolonial turn, Cultural Studies**,(2007)-21:2-3, 211-223. Disponível em: DOI: 10.1080/09502380601162514. Acesso em: 01 abr. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HÄRTER, Larissa Ruth Siniak dos Anjos. **Apropriação da língua portuguesa escrita pelo surdo: um estudo de caso no CEAADA-MT**. 2021.Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

HERMÍNIO, Beatriz. **A escrevivência carrega a escrita da coletividade, afirma Conceição Evaristo**. Disponível em <http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo> . Acesso em 19 nov. 2024.

hooks, bell et al. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. Pedagogia engajada. In: HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 25-36.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo** [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras. Tradução Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, Nara H.; MACIEL, Ruberval F. (org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. 3.ed. ampl. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

LANDER, E. (Org.) **La Colonialidad del Saber –eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso/Unesco, 2005. p. 117-142

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de Língua Materna. **Linguagem em dis(curso)**, Santa Catarina, v.8, n.3, p.487-575, set.2008.

LEFFA, Vilson J. **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. v. 120.

LEFFA, Vilson J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B. (org.). **A Formação de professores de línguas- novos olhares**. São Paulo: Pontes, 2012. v. 1, p. 51-81.

LEFFA, V. J. Letramentos críticos: modelo 3D. 2022. 9 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oo_rIOe2goE&t=0s. Acesso em: 30 maio 2024.

LIMA, Ana Paola de Souza. **As asas da mudança**: incertezas e desafios de uma professora em uma sala digital de língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em 16 nov. 24.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. A.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Epaminondas de Matos; BERTGES, Livia Ribeiro (org.) **Leitura e escrita**: vias de acesso. Goiânia: Alta Performance, 2023.

MILLS, Sara. **Discourse**. Londres: Routledge, 2004.

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. Revista Epistemologias do Sul, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter. "Un paradigma otro': colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico." **Dispositio**, v. 25, n. 52, p. 127-46, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliã Cabral (org.). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma linguística aplicada indisciplinar. *In*: FABRICIO, Branca et al. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004. 136 p. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do discurso**. Belo Horizonte: Letramentos, 2019.

NUNES, R. H.; ROQUE-FARIA, H.J.; SILVA, K. A. Para uma educação linguística crítica antirracista: o ensino de Língua Portuguesa e a BNCC. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10 n. 15, agosto, 2023. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/218>. Acesso em 22 nov. 2024.

NUNES, R. H.; SILVA, K. A. da. Para uma educação linguística crítica antirracista: o ensino de Língua Portuguesa e a BNCC. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 530–545, 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2107>. Acesso em: 21 nov. 2024.

ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Representação de negros/as no livro didático de história. **Journal of African and Afro-Brazilian Studies**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/afro/article/view/86185>. Acesso em: 17 dez. 2024.

PARADIS, Clarisse Goulart. **A tradução do pensamento de Angela Davis para o Brasil: por uma história das origens interseccionais do feminismo**. 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cpa/a/D5rQkWFmJwSK9vTKzDZC8FQ/?lang=pt&format=html> Acesso em 08/06/2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PENNYCOOK, Alastair. **Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990**. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/234637636_Towards_a_Critical_Applied_Linguistics_for_the_1990. Acesso em 27/01/2022.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: FABRICIO, Branca et al. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 76-84.

PEREIRA, Juliane Regina de Souza. **“Periferia literária”: a voz da marginalidade nos poemas de Lobivar Matos e Luciene Carvalho**. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudo Literários), Programa de pós-graduação stricto sensu em Estudos Literários, Universidade do Estado de Mato Grosso, Tangará da Serra, 2023. Disponível em: <https://ppgelunemat.com.br/images/publicacoes/teses-e-dissertacoes/dissertacoes-2023/DISSERTACAO-JULIANE-PEREIRA-PPGEL-UNEMAT.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La Colonialidad del Saber** – eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso/Unesco, 2005. p. 117-142.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: FABRICIO, Branca et al. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em <https://elivros.love/livro/baixar-livro-pequeno-manual-antirracista-djamila-ribeiro-em-epub-pdf-mobi-ou-ler-online>. Acesso em: 24 set. 2022.

RODRIGUES, Vera; Marco Antonio Lima do, BONFIM, Identidade. *In*: RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André; RATTIS, Alex (org.). **Dicionário de relações étnico-raciais contemporâneas**. 1.ed. São Paulo: Perspectiva, 2023. p.182-186.

ROGERS, Rebecca; MOSLEY, Melissa. A critical discourse analysis of racial literacy in teacher education. **Linguistics and Education**, v. 19, n. 2, p. 107-131, 2004.

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

ROQUE FARIA, Helenice; NUNES, Rosana Helena; SILVA, Kleber Aparecido. Por um Ensino de língua Racializado. *In*: SILVA, Kleber (org.). **Linguagem e interseccionalidade em lutas por direitos**. São Paulo: Contexto, 2024.

ROSSETI, Carol. **Mulheres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, p.01-17, 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/en.php> Acesso em: 20 jun. 2024.

SILVA JÚNIOR, Ed Wilson Rodrigues. **Ensino Médio Integrado TI Sobre a Instituição**, 2015. Disponível em: <https://alunosti.weebly.com/sobre-a-escola-e-o-curso.html> . Acesso 08 jul. 2023.

SILVA, Kleber Aparecido (org.). **Linguagem e interseccionalidade em lutas por direitos**. São Paulo: Contexto, 2024.

SILVA, Luciane Soares. Preconceito Racial. *In*: RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André; RATTIS, Alex. (org.). **Dicionário de relações étnico-raciais contemporâneas**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2023. p.284-285.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. *In*: ENGEL, Tatiana; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SILVA, Maria Lúcia. Prefácio a esta edição. Prefácio. *In*: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. São Paulo: Editora Schwarcz, Companhia das Letras, 2021. p. 12.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. São Paulo: Editora Schwarcz, Companhia das Letras, 2021.

SOUZA, Josias de. Velho, só se for com gelo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 10 de junho de 1996. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/6/10/opinioao/3.html> Acesso em: 25 nov. 2025.

STREET, Brian. Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies. **Media Anthropology Network**, v. 17, n. 1, p. 1-15, 2006.

TAKAKI, Nata Hiroko; RUBERVAL, Maciel Franco (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3.ed. ampl. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. v.47.(Coleção Questões da Nossa Época).

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 443-466, 2005.

WALSH, C.(Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.Tomo II**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Consentimento Livre e Esclarecido de Participação de Pesquisa

Consentimento Livre e Esclarecido de Participação de Pesquisa

Eu, professora mestre Jucelina Ferreira de Campos, te convido a participar voluntariamente e sem ônus da minha pesquisa intitulada Ensino de Língua, Identidade e Raça no Ensino Médio: A Perspectiva dos Letramentos Críticos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – PPGEL/UFMT no qual sou aluna de doutorado. Este aqui é o consentimento livre e esclarecido de participação de pesquisa que deverá ser lido assinado e rubricado em todas as páginas presencialmente pelos pais na Escola Estadual Professora Adalgisa de Barros localizada em Várzea Grande/MT. Esta pesquisa iniciará em outubro de 2023 e tem previsão para terminar em julho de 2025.

Todas as suas dúvidas sobre esta pesquisa, você pode esclarecer com o próprio pesquisador, pelo e-mail jucelinaferreira@gmail.com, pode me ligar ou mandar mensagem para o número (65) 99256-0452. Se você tiver outras dúvidas ou denúncia sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, também poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP – Humanidades), nesses órgão tem um grupo de especialistas e representantes da população, cujo papel é salvaguardar a conduta ética da pesquisa envolvendo pessoas, ele está localizado no andar Térreo – sala 102 – Instituto de Educação - Universidade Federal de Mato Grosso, no endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367 – Bairro Boa Esperança, no telefone WhatsApp: (65) 98122 1192 ou no e-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br e falar com a coordenadora Rosangela Ká Sanches Mazzorana Ribeiro, o horário de funcionamento é das 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 18:00 horas. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP – Humanidades) está ligado ao CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

O objetivo desta pesquisa é compreender por meio das marcas linguísticas em gêneros textuais como os estudantes do primeiro ano do ensino médio percebem e situam seu discurso, considerando os temas identidade e raça e, para tal, gostaria que aceitasse participar contribuindo com a participação na Oficina Espelho, espelho meu...

Me Procuro! A realização da oficina se dará em um total de 5 encontros com um total de 10 horas. Terá um total de 20 (vinte) participantes. Dessa maneira, a Oficina terá duração de 2 (duas) horas semanais e acontecerá no contraturno do horário de aula dos estudantes. Os espaços em que poderão ocorrer a oficina será no auditório, na sala de aula ou no laboratório, conforme previsto com a gestão da escola. A Oficina iniciará em 04 de outubro de 2023 e termina em 01 de novembro de 2023. Desta forma, teremos com gênero textual motivador para o início da oficina o gênero autorretrato, cada estudante irá fazer seu autorretrato. No segundo encontro, a letra de canção “Máscara da cantora Pitty, nesse encontro os estudantes farão uma nuvem de palavras. No terceiro encontro, será trabalhado o poema O rolê de Luciene Carvalho e produção será de um poema feito pelos estudantes. No quarto encontro, será explorado a leitura verbo-visual dos cartazes da designer Carol Rossetti e os estudantes irão produzir um cartaz digital. No quinto e último encontro, será trabalhado o poema Cacho de Luciene Carvalho, cada estudante produzirá um relato pessoal e, por fim, para concluir a Oficina será proposto que cada estudante faça seu segundo autorretrato.

A pesquisa apresenta risco mínimo. Os riscos desta pesquisa que poderão se encontrar no âmbito intelectual, social e cultural. Assim, os riscos que poderiam ocorrer seriam: ficar nervoso, se atrapalhar no momento da escrita ou da oralidade (no momento do comentário na roda de conversa, ou ainda não conseguir pensar em algo para se produzir tanto na escrita quanto na fala, o ideal será manter a calma, ficar calmo, uma vez que estar nervoso é normal, caso no momento da produção escrita ou oral se atrapalhe ou tenha um “branco”, poderá ser feito uma pausa e assim que puder, repetiremos, retornaremos à produção escrita ou oral. Dessa maneira, prometemos respeitar o tempo de cada estudante no momento de criação dos textos. Caso alguma situação estranha ocorrer ou o estudante se sentir desconfortável, o estudante poderá imediatamente parar com a atividade proposta. É fundamental esclarecer que não faremos julgamentos de seus posicionamentos sem suas participações nas produções escritas ou orais e manteremos o seu sigilo de identificação e de sua privacidade durante as fases da pesquisa e após o término.

Seu benefício será indireto. Os benefícios desta pesquisa estão ancorados na ideia de que o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica pode colaborar com a implementação de outros modos de ensinar, buscando reduzir as diferenças sociais. Assim, torna-se importante e necessário elaborar aulas de ensino de Língua Portuguesa com práticas pedagógicas com “compromisso de

reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (BRASIL, p. 15-16). Dessa maneira os benefícios serão de modo indireto, a contribuição da aula de Língua Portuguesa com foco nos temas identidade e raça poderão fortalecer a formação crítica do estudante e potencializar seus posicionamentos críticos, pois todos os gêneros textuais trabalhados na oficina terão como tema identidade e raça, de modo que se possam observar nas produções escritas dos estudantes as marcas linguísticas, que possam, em certa medida, revelar suas subjetividades no que concerne ao seu olhar sobre si mesmo e a respeito de sua formação.

Assim, prometo conduzir a pesquisa da forma mais transparente possível. Se alguma situação estranha ou desagradável ocorrer, tomaremos todas as providências para resolver da melhor forma possível. Ademais, cabe salientar que ao participante é garantida a plena liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem prejuízo algum, nesse caso, basta que ele comunique via um dos contatos disponibilizados (email ou telefone) o pesquisador que seus dados serão descartados da pesquisa. Estou aqui para colaborar com o ensino aprendido de Língua Portuguesa para que os estudantes possam melhorar suas competências discursivas de modo que consigam perceber-se como pertencentes socialmente capazes de transformar suas realidades.

Se você aceitar colaborar com este estudo, assine no final deste documento e faça uma rubrica nas demais páginas, ele está impresso em duas vias; uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador e você terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, responsável pelo aluno(a) do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Prof.^a Adalgisa de Barros-Várzea Grande/ MT, concordo que participe da pesquisa intitulada Ensino de Língua, Identidade e Raça no Ensino Médio: A Perspectiva dos Letramentos Críticos. Estou ciente que não vou receber pagamento pela minha participação. A pesquisadora Jucelina Ferreira de Campos conversou comigo sobre a pesquisa que ela está fazendo e explicou sobre a participação do meu filho/da minha filha nela. Sei também que o estudante pode recusar ou desistir de participar a qualquer momento. Assim, concordo

com a participação do meu/ minha filha(o) no projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, assinando todas as folhas deste documento. Fica ainda autorizado de livre e espontânea vontade – para os mesmos fins – a cessão de direitos da veiculação, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Li e concordo em participar da pesquisa.

Várzea grande, ____ de _____ de 2023.

Prof. Me. Jucelina Ferreira de Campos
Doutoranda do PPGEL/UFMT

Ass. _____
Participante da pesquisa

Profa. Dra. Flávia Girardo Botelho Borges
Orientadora PPGEL/UFMT

APÊNDICE B - ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Eu, Jucelina Ferreira de Campos, convido você a participar do estudo *Ensino de Língua, Identidade e Raça no Ensino Médio: A Perspectiva dos Letramentos Críticos*. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos saber e compreender por meio das marcas linguísticas em gêneros textuais como os estudantes do primeiro ano do ensino médio percebem e situam seu discurso, considerando os temas identidade e raça.

Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outros adolescentes, participantes desta pesquisa, têm de 15 anos de idade a 16 anos de idade. A pesquisa será feita na Escola Estadual Professora Adalgisa de Barros, onde os participantes (adolescentes) participarão da Oficina: *Espelho, espelho meu... Me Procuro*. Serão desenvolvidos os seguintes gêneros textuais: autorretrato, canção, poema, desenho, nuvem de palavras, relato pessoal, cartaz, nos quais os temas identidade e raça serão delimitados no ensino de Língua Portuguesa.

Metodologicamente, o enquadre é qualitativo e a pesquisa é exploratória e etnográfica, já que prevê estudar um grupo (alunos do 1º ano do Ensino Médio) por meio da observação participante. A realização da oficina se dará em um total de 5 encontros com cerca de 10 horas. Terá um total de 20 (vinte) participantes. Dessa maneira, a Oficina terá duração de 2 (duas) horas semanais e acontecerá no contraturno do horário de aula dos estudantes. Assim, teremos como gênero textual motivador para o início da oficina o gênero autorretrato, cada estudante irá fazer seu autorretrato. No segundo encontro, a letra de canção “Máscara da cantora Pitty, nesse encontro os estudantes farão uma nuvem de palavras. No terceiro encontro, será trabalhado o poema *O rolê* de Luciene Carvalho e produção será de um poema feito pelos estudantes. No quarto encontro, será explorado a leitura verbo-visual dos cartazes da designer Carol Rossetti e os estudantes irão produzir um cartaz digital. No quinto e último encontro, será trabalhado o poema *Cacho* de Luciene Carvalho, cada estudante produzirá um relato pessoal e, por fim, para concluir a Oficina será proposto que cada estudante faça seu segundo autorretrato.

Os espaços em que poderão ocorrer a oficina será no auditório, na sala de aula ou no laboratório, conforme previsto com a gestão da escola. Após os encontros e

produção dos textos, estes serão analisados. Esta pesquisa está embasada à luz da teoria de Moita Lopes (2002, 2023, 2006), Coracini (2006), Gee (2011), Pennycook; Makoni, (2020), Bell Hooks (2013) aliadas aos conceitos de Paulo Freire (1997). Espera-se que ao final da oficina, os estudantes possam melhorar suas competências discursivas de modo que consigam perceber-se como pertencentes socialmente capazes de transformar suas realidades. Para isso, serão usados os materiais: caneta pincel, lousa, papel sulfite, lápis de cor, giz de cera escolar, cola branca, barbante colorido, pedaços de tecidos, aparelho e caixa de som, uso de internet na escola, *Datashow*, *Diebold*, *Chromebook* e *Smart tv*. São considerados seguros, mas é possível ocorrer riscos mínimos previsíveis como: ficar nervoso, se atrapalhar no momento da escrita ou da oralidade (no momento do comentário na roda de conversa, ou ainda não conseguir pensar em algo para se produzir tanto na escrita quanto na fala, o ideal será manter a calma, ficar calmo, uma vez que estar nervoso é normal, caso no momento da produção escrita ou oral se atrapalhe ou tenha um “branco”, poderá ser feito uma pausa e assim que puder, repetiremos, retornaremos à produção escrita ou oral.

Dessa maneira, prometemos respeitar o tempo de cada estudante no momento de criação dos textos. Caso alguma situação estranha ocorrer ou o estudante se sentir desconfortável, o estudante poderá imediatamente parar com a atividade proposta. É fundamental esclarecer que não faremos julgamentos de seus posicionamentos em duas participações nas produções escritas ou orais e manteremos o seu sigilo de identificação. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante, visto que os benefícios desta pesquisa estão ancorados na ideia de que o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica pode colaborar com a implementação de outros modos de ensinar, buscando reduzir as diferenças sociais.

Assim, torna-se importante e necessário elaborar aulas de ensino de Língua Portuguesa com práticas pedagógicas com “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (BRASIL, p. 15-16). Dessa maneira os benefícios serão de modo indireto, a contribuição da aula de Língua Portuguesa com foco nos temas identidade e raça poderão fortalecer a formação crítica do estudante e potencializar seus posicionamentos críticos, pois todos os gêneros textuais trabalhados na oficina terão como tema identidade e raça, de modo que se possam observar nas produções escritas

dos estudantes as marcas linguísticas, que possam, em certa medida, revelar suas subjetividades no que concerne ao seu olhar sobre si mesmo e a respeito de sua formação.

As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados em artigos científicos, seja em revistas impressas ou digitais, dentre outros meios de divulgação científica, mas sem identificar informações (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) dos participantes adolescentes.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa *Ensino de Língua, Identidade e Raça no Ensino Médio: A Perspectiva dos Letramentos Críticos*. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

Várzea Grande, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
Pesquisador(a) Responsável: Jucelina Ferreira de Campos	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP – Humanidades) da Universidade Federal de Mato Grosso
	Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367 – Bairro Boa Esperança. E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br Horário de funcionamento: das 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 18:00 horas.

APÊNDICE C -Termo de Compromisso de Uso de Dados

Termo de Compromisso de Uso de Dados

Solicito anuência/autorização para realização do projeto de pesquisa *Ensino de Língua, Identidade e Raça no Ensino Médio: A Perspectiva dos Letramentos Críticos*, da pesquisadora Jucelina Ferreira de Campos, e-mail jucelinaferreira@gmail.com, telefone para contato (65) 99256-0452, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – PPGEL - da Universidade Federal de Mato Grosso.

Para esta pesquisa, será necessário acessar aos alunos dos primeiros anos do ensino médio, com os objetivos de verificar e analisar as marcas linguísticas produzidas no processo de ensino-aprendizado dos gêneros textuais que podem assinalar a subjetividade dos estudantes; verificar e analisar como esse processo pode contribuir para a construção de uma formação crítica dos estudantes.

Informo que a coleta/produção de dados será realizada no segundo semestre de 2023 no período entre **04/10/2023 e 01/11/2023**, em uma oficina: **Espelho, espelho meu...Me Procuro** - ofertada no contraturno, com total de sete encontros.

Informo que, como pesquisador(a), tomarei todos os cuidados éticos, conforme as resoluções 466/12 e 510/16 da CONEP, com especial cuidado em relação a garantir a privacidade dessas informações, bem como seu sigilo e confidencialidade. Neste sentido, os dados serão utilizados *em análises da pesquisadora e na elaboração da tese de doutorado, os participantes terão o anonimato como garantia no processo da pesquisa.*

Informo que este projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das áreas de ciências humanas e sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – CEP/Humanidades/UFMT, em relação a análise ética e que a pesquisa somente será iniciada após a aprovação final do protocolo de pesquisa pelo Sistema CEP/CONEP.

Os dados serão armazenados por cinco anos.

Comprometo-me, como benefício para a instituição que após a finalização do projeto de pesquisa, aplicarei o conhecimento desenvolvido na tese em minha disciplina enquanto docente da instituição, promoverei palestras sobre o tema e rodas de conversas para dar continuidade com os debates relacionados à temática da pesquisa.

Várzea Grande, 19 de junho de 2023

Nome do pesquisador: Jucelina Ferreira de Campos

Assinatura do pesquisador: _____

Eu, _____, *diretora*, autorizo a realização da pesquisa conforme solicitado acima.

Várzea Grande 19 de junho de 2023

Assinatura e carimbo institucional: _____

APÊNDICE D- CARTAZ



APÊNDICE E- Crachá

OFICINA	
Espelho, espelho meu... Procuro-me!	
	Parceria com o PPGEL/UFMT 
PROFESSORA: Doutoranda Jucelina Ferreira de Campos	
ESTUDANTE:	

APÊNDICE F- 01 /11/2023 LISTA DE PRESENÇA 5º ENCONTRO

11/07/2024, 02:11

Espelho, espelho meu... Procuro-me!

Espelho, espelho meu... Procuro-me!

Oficina: Poema. Canção. Autorretrato...

* Indica uma pergunta obrigatória

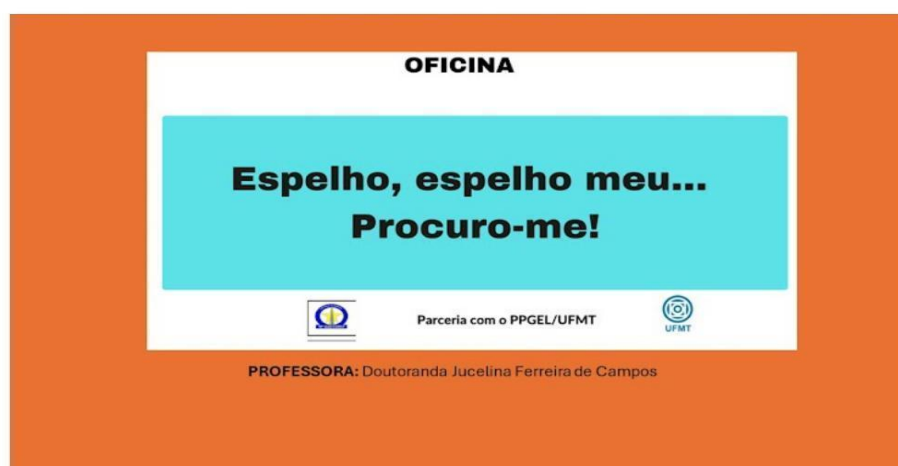
LISTA DE PRESENÇA Oficina: "Espelho, espelho meu... Procuro-me!"
Um processo criativo: leitura e produção textual com diferentes textos!

5º Encontro -

DATA: 01/11/2023

HORÁRIO: 14h às 16h

LOCAL: ESCOLA ESTADUAL PROF.ª ADALGISA DE BARROS



1. Nome Completo *

11/07/2024, 02:11

Espelho, espelho meu... Procuro-me!

2. 1- Onde estudou o Ensino Fundamental? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Escola Pública
- ☐ Parcialmente em escola Publica
- ☐ Escola Particular

3. 2- Nome(s) da(s) escola(s). *

4. 3- Em qual bairro você mora? *

5. 4- Em relação a sua cor/etnia, como você se autodeclara? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Preta/Negra
- ☐ Pardo/Mestiça
- ☐ Amarela/Oriental
- ☐ Vermelha/Indígena

6. 5- Se houvesse apenas duas possibilidades de autodeclaração: branco e preta . *
- Qual você marcaria, de acordo com suas características corporais.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branca
- ☐ Preta

11/07/2024, 02:11

Espelho, espelho meu... Procuro-me!

7. 6- Você já se sentiu vítima de algum tipo de preconceito? Marque, mais de uma alternativa, caso necessário. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Em seu ambiente de estudo
- ☐ Em seu ambiente de trabalho
- ☐ Na família
- ☐ Não sofri/sofro

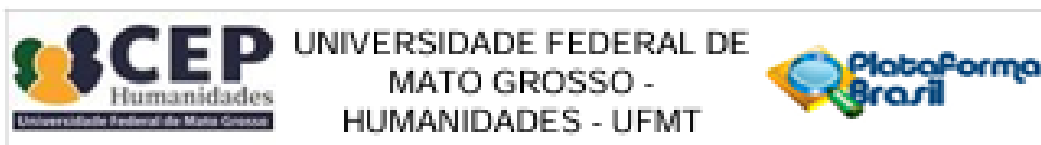
8. 7 - Na questão anterior, se você respondeu que já sofreu algum tipo de preconceito (racial, social...), relate qual tipo e em qual situação. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXOS

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE LÍNGUA, IDENTIDADE E RAÇA NO ENSINO MÉDIO: A PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

Pesquisador: Jucelina Ferreira de Campos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71185223.8.0000.5690

Instituição Proponente: Instituto de Linguagens campus Cuiabá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.290.277

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora,

Resumo: "Esta pesquisa se insere na perspectiva dos Letramentos Críticos e busca investigar marcas linguísticas presentes em produções textuais em diversos gêneros, que podem revelar a importância do ensino-aprendizagem voltado para uma educação antirracista. O projeto se desenvolverá por meio de oficinas de educação linguística, ministradas em 5 encontros para 20 estudantes de uma escola pública da rede estadual de ensino, situada no município de Várzea Grande/MT. Serão desenvolvidos os seguintes gêneros textuais: autorretrato, canção, poema, desenho, nuvem de palavras, relato pessoal, cartaz, nos quais os temas identidade e raça serão delimitados no ensino de língua portuguesa. Metodologicamente, o enquadre é qualitativo e a pesquisa é exploratória e etnográfica, já que prevê estudar um grupo (alunos do 1º ano do Ensino Médio) por meio da observação participante. Após os encontros e produção dos textos, estes serão analisados. Esta pesquisa está embasada à luz da teoria de Moita Lopes (2002), Coraciini (2006), Pennycook; Makoni, (2020), Bell Hooks (2013) aliadas aos conceitos de Paulo Freire (1997). Espera-se que ao final da oficina, os estudantes possam melhorar suas competências discursivas de modo que consigam perceber-se como pertencentes socialmente capazes de transformar suas realidades."

Metodologia Proposta: Metodologia Proposta:

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANÇA

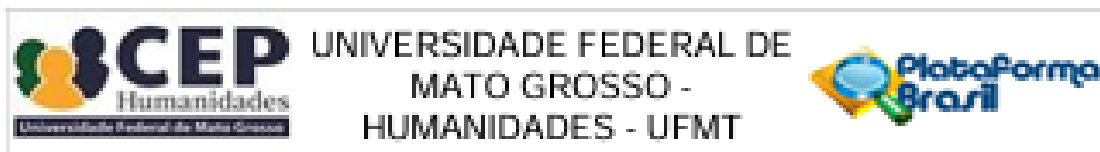
CEP: 78.065-903

UF: MT

Município: CUIABÁ

Telefone: (65)3615-0938

E-mail: cep@humanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.290.337

Esta pesquisa está inserida na abordagem qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986), esse tipo de pesquisa envolve contato direto do pesquisador com o contexto e a situação a qual será investigada. Todos os pormenores, durante a geração de dados, devem ser considerados, inclusive, situações que possam ser classificadas como simples ou triviais. Conforme pontuam as autoras, esse tipo de pesquisa qualitativa procura focar mais "o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Associada a essa abordagem qualitativa, esta pesquisa possui um caráter de pesquisa-ação por apresentar uma descrição da metodologia como uma ação metódica e controlada, elaborada pelo próprio pesquisador, de acordo com André (1995). Esta pesquisa se caracteriza também de base etnográfica, o pesquisador está em contato direto com o campo das pesquisas. Isso permite, de acordo com André (1995, p. 41) "reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária". O corpus da pesquisa será composto por 100 textos, produzidos em gêneros textuais, como aut retrato, relato pessoal, nuvem de palavras e cartaz digital criados pelos participantes da Oficina, os estudantes do primeiro ano do ensino médio da escola pública da rede estadual de ensino Adalgisa de Barros, localizada no centro da cidade de Várzea Grande em Mato Grosso. A localização da escola no centro da cidade atrai estudantes que são oriundos de diversos bairros e de diferentes classes sociais. Esse foi um dos fatores que contribuiu para a escolha do primeiro ano do ensino médio. Um outro fator, tão importante quanto, foi observar que a maioria dos estudantes, ao entrar no ensino médio, ingressa também no mercado de trabalho, muitos como menor aprendiz. Esse contexto vivenciado pelos estudantes faz com que eles procurem por uma escola central, pois muitos saem da escola e vão direto para o local de trabalho. Essa realidade representa as mudanças pelas quais os estudantes estão vivendo, pois, nessa fase da adolescência, passam por muitos conflitos, em especial, a transição do ensino fundamental para o médio, a permanência na escola para concluir os estudos e a sua inserção no mercado de trabalho. Outro dado para escolha dos estudantes do primeiro ano deve-se aos fatores socioeconômicos, pois percebemos, ao longo de nossa vivência na escola, que a maioria dos estudantes abandonam a escola para trabalharem para ajudarem na renda familiar. Assim, temos um grupo de estudantes oriundos de realidades diversas, que estão buscando uma formação humana e, ao mesmo tempo, um trabalho. Esse contexto reforça a desigualdade social e nos mostra que é preciso compreendemos como eles se veem nesses espaços onde estão inseridos, com o objetivo de desconstruir algumas visões que eles possam ter sobre identidade e raça. É por meio desse recorte que optamos pela participação dos estudantes do primeiro ano do ensino médio nesta pesquisa. SERÁ OFERTADA UMA OFICINA PARA QUE A COLETA DE DADOS.

Endereço: Rua Fernando Correa de Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANÇA

CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABÁ

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cep@humanidades.propeq@ufmt.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO -
HUMANIDADES - UFMT



Continuação do Parecer: 6.290.277

POSSA SER REALIZADA. ASSIM, PARA QUE OS ESTUDANTES POSSAM SE INSCREVER PARA PARTICIPAR DESTA PESQUISA, SERÃO DISTRIBUÍDOS CARTAZES PELOS MURAIS PRESENTES NA ESCOLA PROF.ª ADALGISA DE BARROS. NO CARTAZ TERÃO AS INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS AOS INTERESSADOS, COMO POR EXEMPLO, A REALIZAÇÃO DA OFICINA QUE SE DARÁ EM UM TOTAL DE 5 ENCONTROS COM CERCA DE 10 HORAS. O TOTAL DE 20 (VINTE) DE VAGAS OFERTADAS; COM A DURAÇÃO DE 2 (DUAS) HORAS SEMANAIS E A INFORMAÇÃO DE QUE ACONTECERÃO CONTRATURNO DO HORÁRIO DE AULA DOS ESTUDANTES. A PESQUISADORA FICARÁ PRESENTE NO CONTRATURNO AGUARDANDO AS INSCRIÇÕES. SERÃO SELECIONADOS PARA PARTICIPAR OS PRIMEIROS VINTE INSCRITOS, CASO HAJA UMA PROCURA MAIOR DE INTERESSADOS EM PARTICIPAR, SERÁ DADA PRIORIDADE ÀQUELES QUE ESTÃO COM NOTAS ABAIXO DA MÉDIA, CONSIDERANDO QUE A ATIVIDADE OFERTADA EM FORMATO DE OFICINA POSSA SER UM ESTÍMULO PARA QUE POSSAM MELHORAR SUAS PARTICIPAÇÕES NAS ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR.”

Metodologia de Análise de Dados: “Todos os gêneros textuais trabalhados na oficina terão como tema identidade e raça, de modo que se possam observar nas produções escritas dos estudantes as marcas linguísticas, que possam, em certa medida, revelar suas subjetividades no que concerne ao seu olhar sobre si mesmo e a respeito de sua formação. As produções escritas serão analisadas segundo a teoria de James Paul Gee (2011) que trata da análise do discurso no qual o autor apresenta teoria e métodos para essa abordagem. Considerando que, conforme afirma Gee (2011), a análise do discurso é largamente empregada em diversos contextos acadêmicos, nos quais se preocupam com a maneira como as pessoas criam significados, o modo como se comunicam dentro e por entre distintos grupos culturais. Para Gee (2011), Existem muitas abordagens diferentes para a análise do discurso. Muitos deles fazem parte da disciplina de linguística e estão intimamente ligados ao estudo da gramática, embora também existam várias abordagens diferentes para a gramática. Algumas abordagens da análise do discurso não estão tão intimamente ligadas aos detalhes da linguagem, mas concentram-se em ideias, questões e temas conforme são expressos em fala e escrita. (GEE, 2011, p. 10) .Essa teoria, a qual o autor aborda, é aquela que compreende a análise do discurso como intrinsecamente relacionada aos pormenores da gramática, contudo ela pode trabalhar também com os significados ligados aos aspectos sociais, culturais e políticos. Desta forma, propomos, a partir do ensino de língua portuguesa, traçar caminhos para a análise das produções escritas dos estudantes que busquem considerar as marcas linguísticas presentes no processo da escrita que possam evidenciar de modo subjetivo

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANÇA

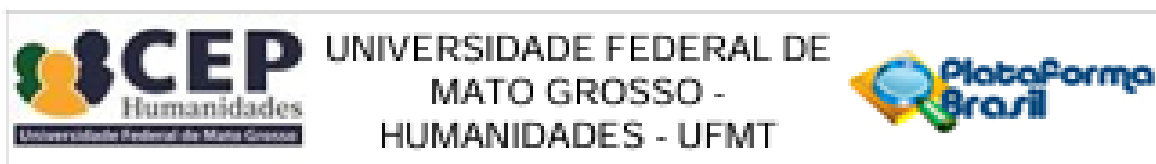
CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABÁ

Telefone: (65)3615-6926

E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.290.277

questões relacionadas aos temas identidade e raça marcados pelo contexto sociocultural e político. Para além desta categorização de análise do discurso, as ideias postuladas por Branca Falabella Fabricio (2006) corroboram com nossa pesquisa para a análise dos textos escritos, pois "a linguagem deve ser entendida como atividade, como sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos, que produzem efeitos e consequências semânticas convencionais" (FABRÍCIO, 2006, p.57). O autor acrescenta que a "compreensão da linguagem vista como jogos de linguagem no interior dos quais o significado se constitui por processos intersubjetivos de negociação, orientados por regras de emprego dos termos e expressões linguísticas" grifo do autor (FABRÍCIO, 2006, p.57). Sob essa ótica, Fabricio trata a respeito do sentido, em que afirma não ser algo que está vinculado à palavra, uma vez que uma palavra só se torna significativa no seu uso em determinadas circunstâncias e contextos de comunicação. Isso quer dizer que a significação não é algo anterior às práticas discursivas vigentes em uma comunidade das quais aprendemos a participar. Haveria, então, vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, o que aponta para o entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo (FABRÍCIO, 2006, p.57). Desse modo, compreendemos que linguagem nos apontam que os sentidos estão atrelados com a maneira como as pessoas a usam a linguagem nas práticas sociais do dia a dia e, além disso, a linguagem empregada pode apresentar certo grau de estabilidade. Essa ideia da linguagem desfaz a crença de que há um significado único para as coisas. Ainda, isso mostra, como bem afirma Fabricio (2013, p. 57), "que o problema está em nossa tendência em naturalizar regras que terminam por consagrar formas de vida, ideias e crenças, fazendo-nos acreditar em uma entidade que as governa". Para esta pesquisa, no processo de análise dos dados, serão feitas análise do discurso dos textos produzidos pelos estudantes em que serão consideradas marcas linguísticas como uso de pronomes, léxico específico para raça[...] (o texto continua no corpo do projeto)."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora,

"Objetivo Primário: Compreender por meio das marcas linguísticas em gêneros textuais como os estudantes do primeiro ano do ensino médio percebem e situam seu discurso, considerando os temas identidade e raça."

"Objetivo Secundário: 1. Desenvolver oficina de letramentos críticos com base em gêneros textuais para os estudantes do primeiro ano do ensino médio. 2. Identificar marcas linguísticas referentes à

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANÇA

CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABÁ

Telefone: (65)3615-8938

E-mail: cep@humanidades.propeq@ufmt.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO -
HUMANIDADES - UFMT



Continuação do Parecer: 6.390.337

identidade e raça utilizadas pelos estudantes do primeiro ano do ensino médio em gêneros textuais como autorretrato, relato pessoal, nuvem de palavras, cartaz digital.³ Analisar os letramentos críticos e o trabalho com gêneros textuais pautado nos temas identidade e raça. 4. Avaliar e melhorar a competência discursiva dos estudantes do ensino médio.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora,

“Riscos: Esta pesquisa apresenta risco mínimo. Os riscos desta pesquisa poderão se encontrar no âmbito intelectual, social e cultural. Assim, os riscos que poderiam ocorrer seriam: ficar nervoso, se atrapalhar no momento da escrita ou da oralidade (no momento do comentário na roda de conversa, ou ainda não conseguir pensar em algo para se produzir tanto na escrita quanto na fala, o ideal será manter a calma, ficar calmo, uma vez que estar nervoso é normal, caso no momento da produção escrita ou oral se atrapalhe ou tenha um “branco”, poderá ser feita uma pausa e assim que puder, repetiremos retomaremos à produção escrita ou oral. Dessa maneira, prometemos respeitar o tempo de cada estudante no momento de criação dos

textos. Caso alguma situação estranha ocorrer ou o estudante se sentir desconfortável, o estudante poderá imediatamente parar com a atividade proposta. É fundamental esclarecer que não faremos julgamentos de seus posicionamentos em duas participações nas produções escritas ou orais e manteremos o seu sigilo de identificação.”

“Benefícios: Os benefícios desta pesquisa estão ancorados na ideia de que o ensino de língua portuguesa na perspectiva da linguística aplicada crítica pode colaborar com a implementação de outros modos de ensinar, buscando reduzir as diferenças sociais. Assim, torna-se importante e necessário elaborar aulas de ensino de língua portuguesa com práticas pedagógicas com “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (BRASIL, p. 15-16). Dessa maneira os benefícios serão de modo indireto, a contribuição do ensino-aprendizado de língua portuguesa com foco nos temas identidade e raça poderão fortalecer a formação crítica do estudante e potencializar seus posicionamentos críticos, pois todos os gêneros textuais trabalhados na oficina terão como tema identidade e raça, de modo que se possam observar nas produções escritas dos estudantes as marcas linguísticas, que possam, em certa medida, revelar suas subjetividades no que concerne ao seu olhar sobre si mesmo e a respeito de sua formação.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um Projeto de Pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANÇA

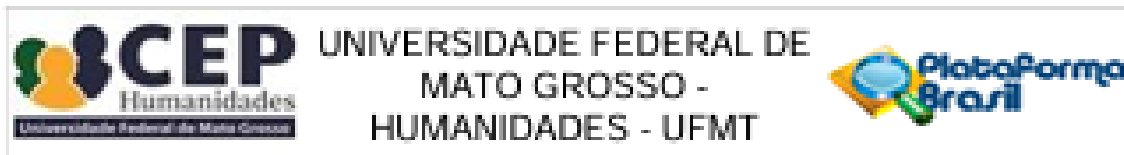
CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABÁ

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.290.337

Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nesta versão foram incluídos os seguintes documentos:

- Formulário de Informações Básicas do Projeto (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2141860.pdf)
- Carta-resposta (Carta_Resposta.docx)
- Modelo dos instrumentos de coleta de dados (versao2_instrumento_de_coleta_de_dados.docx)
- Modelo da Forma de Registro do Consentimento Livre e Esclarecido (arquivo nome_do_arquivo.fpo)
- Modelo da Forma de Registro do Consentimento Livre e Esclarecido para autorização de participantes menores de 18 anos, a ser assinado pelo responsável (versao2_Consentimento_Livre_Esclarecido.docx)
- Modelo da Forma de Registro do Assentimento Livre e Esclarecido (versao2_assentimento_livre_esclarecido.docx)

Outros:

- Projeto (versao2_projeto_detalhado.docx)

Recomendações:

Para a versão final do CLE e ALE: Uniformizar tipos (cabeça alta e baixa) e cor da fonte.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Propõe-se a aprovação do projeto de pesquisa em relação a análise ética, desde que as recomendações sejam atendidas pela pesquisadora.

Considerações Finais a critério do CEP:

Considerando as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS, e, uma vez que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/2016, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente a pesquisa. Ressaltamos as seguintes atribuições da pesquisadora: Desenvolver o projeto conforme delineado; Elaborar e apresentar os relatórios semestrais (parciais) e final até 60 dias após o seu término (como notificação); Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

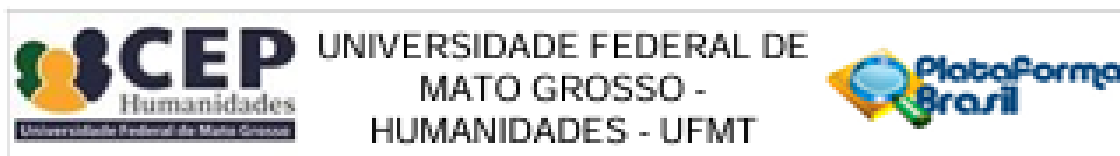
Bairro: BOA ESPERANÇA

CEP: 78.060-900

UF: MT Município: CUIABÁ

Telefone: (65)3615-8505

E-mail: cep@humanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.290.277

créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto. Justificar fundamentadamente, perante o CEP, qualquer modificação (emenda) ou interrupção do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2141860.pdf	29/08/2023 18:25:10		Aceito
Outros	versao2_Instrumento_da_coleta_de_dados.docx	29/08/2023 18:22:22	Jucelina Ferreira de Campos	Aceito
Outros	Carta_Resposta.docx	29/08/2023 18:19:32	Jucelina Ferreira de Campos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	versao2_projeto_detalhado.docx	29/08/2023 18:17:59	Jucelina Ferreira de Campos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	versao2_Consentimento_Livre_Esclarecido.docx	29/08/2023 18:17:05	Jucelina Ferreira de Campos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	versao2_assentimento_livre_esclarecido.docx	29/08/2023 18:15:05	Jucelina Ferreira de Campos	Aceito
Outros	_Portaria_Pessoal_SGP____UFMT_1451_15_07_2022.pdf	08/07/2023 10:41:06	Jucelina Ferreira de Campos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	08/07/2023 10:36:52	Jucelina Ferreira de Campos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_Esclarecido.docx	08/07/2023 10:33:49	Jucelina Ferreira de Campos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido.docx	08/07/2023 10:33:38	Jucelina Ferreira de Campos	Aceito
Outros	Autorizacao_ORE_Seduc_Mt.pdf	04/07/2023 15:53:59	Jucelina Ferreira de Campos	Aceito
Outros	Uso_de_dados.pdf	04/07/2023 15:51:57	Jucelina Ferreira de Campos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_compromisso_pesquisador.pdf	04/07/2023 15:49:40	Jucelina Ferreira de Campos	Aceito
Declaração de	Anuencia_Institucional.pdf	04/07/2023	Jucelina Ferreira de	Aceito

Endereço: Rua Fernando Correa de Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANÇA

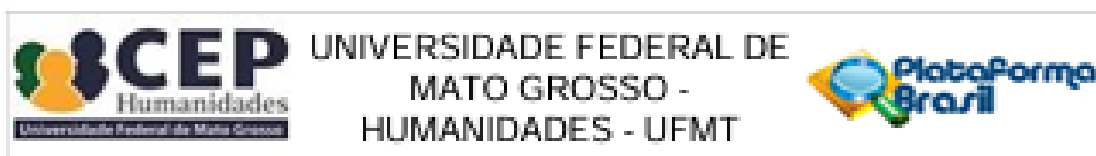
CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABÁ

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.260.277

Instituição e Infraestrutura	Anuência_Institucional.pdf	15:47:04	Campos	Aceito
Folha de Rosto	03_07_23_Folha_de_rosto_para_pesqui sa_envolvendo_serres_humanos202306 29_13404188assinado.pdf	04/07/2023 15:05:21	Jucelina Ferreira de Campos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CUIABÁ, 10 de Setembro de 2023

Assinado por:
Rosângela Ribeiro
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANÇA

CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABÁ

Telefone: (65)3615-8905

E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br

ANEXO B - MÁSCARA- CANÇÃO DA CANTORA PITY

Máscara- Canção de Pitty Diga quem você é, me diga Me fale sobre a sua estrada Me conte sobre a sua vida Tira a máscara que cobre o seu rosto Se mostre e eu descubro se eu gosto Do seu verdadeiro jeito de ser Ninguém merece ser só mais um bonitinho Nem transparecer consciente inconsequente Sem se preocupar em ser adulto ou criança O importante é ser você Mesmo que seja estranho, seja você Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro Mesmo que seja estranho, seja você Mesmo que seja Tira a máscara que cobre o seu rosto Se mostre e eu descubro se eu gosto Do seu verdadeiro jeito de ser Ninguém merece ser só mais um bonitinho Nem transparecer consciente inconsequente Sem se preocupar em ser adulto ou criança O importante é ser você Mesmo que seja estranho, seja você Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro Mesmo que seja estranho, seja você Mesmo que seja Meu cabelo não é igual A sua roupa não é igual Ao meu tamanho, não é igual	Ao seu caráter, não é igual Não é igual, não é igual, não é igual And I had enough of it, but I don't care I had enough of it, but I don't care I had enough of it, but I don't care I had enough, but I don't care Diga quem você é, me diga Me fale sobre a sua estrada Me conte sobre a sua vida E o importante é ser você Mesmo que seja estranho, seja você Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro Mesmo que seja estranho, seja você Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro Mesmo que seja estranho, seja você Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro Mesmo que seja estranho, seja você
---	---

ANEXO C- O ROLÊ DA POETA LUCIENE CARVALHO

O ROLÊ

O guri deu bença pra mãe,
pegou a bicicleta,
foi dar um rolê.

Moleque
mal tinha feito dezessete.

Limpava quintal,
sonhava

jogar futebol,
curtia internet;
de todo assunto
queria saber,
queria curtir.

E naquela sexta
foi dar um rolê,
mas deu foi azar:
antes de chegar
na casa da tia,
enquanto brincava,
enquanto corria
na onda da bike,
veio a viatura
e lhe deu um baque
mandando encostar.

Tentou explicar.

Explicar o quê?

“Vam'bora neguim,
ladrão vagabundo!”

O soco foi fundo
no pé da barriga.

Parecia briga,
mas era tortura...

Jogado no mato,
sem pé de sapato,
sem bike ou por quê,
o guri é corpo
sem vida, está morto.

E ele queria
só dar um rolê.

(Luciene Carvalho 29/05/2020 – Outono – Lua Nova

ANEXO D- CACHO DA POETA LUCIENE CARVALHO**CACHO**

Debaixo
do cacho
eu acho
beleza,
esperteza,
fé.

No cacho
do grenho
encaixo
esperança,
dança,
raça.

No cacho
me agacho,
me enleio,
volteio.

O cacho
é formato.
O cacho
é caminho.

No cacho
me engancho,
me escondo,
me exponho.

O cacho
é gancho,
é volume,
é identidade.

19/07/2020 – Inverno – Lua Minguante

ANEXO E - CARTAZ DA DESIGNER CAROL ROSSETTI



ANEXO F - CARTAZ DA DESIGNER CAROL ROSSETTI

MARINA ADORA SEU VESTIDO
LISTRADO, MAS AS REVISTAS DE MODA
DISSERAM QUE LISTRAS HORIZONTAIS NÃO
COMBINAVAM COM SEU **CORPO.**



LIGA PRAS REVISTAS NÃO, **MARINA.**
O IMPORTANTE É USAR O QUE **GOSTA**
E SE **SENTIR BEM** COM O SEU
PRÓPRIO CORPO!

Carol Rossetti

ANEXO G - CARTAZ DA DESIGNER CAROL ROSSETTI



ANEXO H - CARTAZ DA DESIGNER CAROL ROSSETTI



ANEXO I - CARTAZ DA DESIGNER CAROL ROSSETTI



ANEXO J - CARTAZ DA DESIGNER CAROL ROSSETTI



ANEXO K - CARTAZ DA DESIGNER CAROL ROSSETTI



ANEXO L - CARTAZ DA DESIGNER CAROL ROSSETTI

