



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MARIA DA CONCEIÇÃO GOMES DA SILVA DÉRIO

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA PARA A EJA COM
PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

Mamanguape - PB
Março/2023

MARIA DA CONCEIÇÃO GOMES DA SILVA DÉRIO

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA PARA A EJA COM
PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos, sob a linha de pesquisa de pesquisa em Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.
Orientadora: Profa. Dra. Laurênia Souto Sales.

Mamanguape - PB

Março/2023

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA DA CONCEIÇÃO GOMES DA SILVA DÉRIO

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA PARA A EJA COM PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, pela seguinte banca examinadora:



Profa. Dra. Laurênia Souto Sales
Orientadora – PROFLETRAS/UFPB



Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Avaliador Interno – PROFLETRAS/UFPB



Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva
Examinadora externa – PPGEL/UFRN

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D433p Dério, Maria da Conceição Gomes da Silva.

Por uma educação antirracista: uma proposta para a
EJA com práticas de leitura na perspectiva discursiva /
Maria da Conceição Gomes da Silva Dério. -
Mamanguape-PB, 2023.

316 f. : il.

Orientação: Laurênia Souto Sales.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAE.

1. Relações étnico-raciais. 2. Educação
antirracista. 3. Ensino de língua portuguesa. 4.
Perspectiva discursiva de leitura. I. Sales, Laurênia
Souto. II. Título.

UFPB/CCAE

CDU 374.7

Para Bia, Mateus e Uberg
Porque são o meu discurso de amor

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo eterno incentivo. Ao meu irmão, que por via das circunstâncias, não conseguiu concluir seus estudos na idade e no tempo “certo” e que tanto me inspirou, de perto, a vislumbrar e a refletir sobre o “lado de lá” da EJA, sobre as condições de (sobre)vida que a ordem discursiva (o) impõe, bem como as formas de ser, estar e lutar frente à realidade concreta.

Ao meu companheiro de vida, Uberg, e aos meus filhos, Bia e Mateus, pela escuta e apoio afetoso, ilustrado pelas incontáveis refeições servidas sobre a mesa de estudos e horas de sono e silêncio ofertados enquanto precisei descansar após “virar madrugadas” e, especialmente, pela compreensão dos atrasos e/ou ausências necessárias à dedicação exigida para a consecução deste trabalho. À Frida, minha companheira de quatro patas que me forçava pausas por “dormir alto demais” debaixo da minha cadeira de escritório.

À Laurênia, por ser (um) presente em todo o curso deste mestrado, pela exímia competência, inclusive pela paciência e disponibilidade; pela sabedoria de me possibilitar a construção de gestos de autoria neste estudo; pela beleza de ser escuta e acolhida; pela inspiração de ser uma pesquisadora e professora humanizada ante as relações de força que nos embrutecem.

Ao ProfLetras e aos professores e professoras da Turma 7, pela oportunidade de aperfeiçoarem minha prática docente e me devolverem a sensibilidade de enxergar nos meus atuais e futuros discentes sujeitos de direitos e de aprendizagens, especialmente negros/negras.

À professora Moama e ao professor Sílvio, com quem tive a felicidade de aprender a ouvir e a partilhar narrativas de resistência e reexistência durante o curso das disciplinas de Literatura e Ensino e de Linguagens, Práticas Sociais e Ensino, respectivamente.

À banca de qualificação e de defesa pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições, especialmente à professora Marluce e ao professor Joseval.

Aos grupos de estudo e pesquisa formados e aos colegas de curso, em especial à amiga Robssandra, com quem dividi angústias e alegrias inerentes ao percurso de pesquisa e às demandas da vida pessoal e profissional.

À Erivânia, amiga e representante da nossa turma, que sempre esteve à disposição com palavras de ânimo e carinho durante a condução de seu trabalho voluntário.

A Fábio, secretário do ProfLetras, pela presteza ao Programa e atenção dispensada a mim em todos os momentos que dele precisei.

À gestão da escola Débora Duarte, nas pessoas de Miguel e Leila, que abraçaram o projeto de pesquisa com muito respeito e disponibilidade.

Aos cinco estudantes da EJA (semipresencial) que participaram da construção desta dissertação e da produção do Caderno Pedagógico. Sem a gentileza e o voluntariado deles/delas, não conseguiria finalizar este trabalho em tempo hábil.

Aos que existiram e existem antes de mim, pensadores negros/pensadoras negras que se dedicaram/dedicam à produção de referenciais dos quais parte foram potencialmente substanciais à produção deste trabalho, reflexo do engajamento político pela construção de horizontes de esperança e espaços democráticos e igualitários.

Às amigas Raquel e Priscila, que me inspiram como mulheres (e) cientistas.

Aos demais que direta e indiretamente viabilizaram este processo de enriquecimento humano.

Eu sou porque nós somos!

Muito obrigada!!!!

Não há como compreender a questão da linguagem sem um corte étnico-racial, de classe e de gênero. A linguagem está relacionada ao poder.
(GOMES, 2019, p. 6)

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, classe, de gênero, ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.
(FREIRE, 2013, p. 37)

É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra nós e contra o que devemos lutar sempre.
(RIBEIRO, 2019, p. 38)

DÉRIO, Maria da Conceição Gomes da Silva. **Por uma educação antirracista**: uma proposta para a EJA com práticas de leitura na perspectiva discursiva. Orientadora: Profa. Dra. Laurênia Souto Sales. 2023. (quantidade total de folhas 250f). Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Centro de Ciências Aplicada e Educação, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2023.

RESUMO

A percepção sobre as dificuldades de leitura apresentadas por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e sobre o preconceito racial velado que se presentifica na escola e na sociedade em geral é lugar comum de inquietação. Somada a isso, a carência de estratégias assertivas que subsidiem a prática docente com atividades de leitura na perspectiva discursiva e de valorização à diversidade racial em razão da baixa adesão à implementação da Lei 11.645 (BRASIL, 2008) impõe superação. Diante disso, este estudo tem como objetivo geral compreender em que medida a perspectiva discursiva de leitura favorece a implementação da Educação das relações Étnico-Raciais nas aulas de Língua Portuguesa nos ciclos III e IV da EJA, a partir de uma escola situada na cidade de João Pessoa/PB. Para tanto, a pesquisa toma como base teórica sobre a leitura os estudos desenvolvidos a partir de Orlandi (2020, 2014, 2012). Para tratar da educação antirracista, baseia-se, entre outros teóricos, em Almeida (2021), Munanga (2016), Gomes (2017, 2012, 1999). Consultamos Mesquita (2019), Arroyo (2018, 2014), Brasil (2000), para discorrer sobre a EJA, entre outros. Sob a égide da legislação educacional, partimos de (BRASIL, 2018, 2018, 2017, 2008, 2004), entre outras normativas. O estudo é de natureza qualitativa, de cunho intervencionista, calcado na pesquisa-ação e se utiliza da observação participante, das rodas de conversa e de questionários como instrumentos de geração de dados. Para subsidiar a análise de dados, adotamos os conceitos da Análise de Discurso Francesa em Orlandi (2020, 2012), entre outros. Da análise da observação participante e do *corpus* da pesquisa, constatamos que os discentes apresentavam dificuldades para produzir sentidos e filiações discursivas racistas. No entanto, após o trabalho interventivo, ainda que houvesse resquícios dessa formação discursiva, a maioria deles demonstraram novos gestos de leitura possíveis à compreensão das condições de produção do discurso racista materializados nos diferentes textos trabalhados. A realização da pesquisa possibilitou a produção de um Caderno Pedagógico para assessorar a mediação de práticas de leitura discursiva atreladas à educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Étnico-Raciais. Educação Antirracista. Ensino de Língua Portuguesa. Perspectiva Discursiva de Leitura.

DÉRIO, Maria da Conceição Gomes da Silva. **For an anti-racist education: a proposal for EJA with reading practices from a discursive perspective.** Advisor: Doctor Professor Laurênia Souto Sales. 2023. (total amount of sheets 250f). Dissertation (Professional Master's in Languages - Profletras) - Center of Applied Sciences and Education, Federal University of Paraíba, Mamanguape, 2023.

ABSTRACT

The perception about the difficulties of reading presented by students in the final years of elementary school and about the veiled racial prejudice that is present in school and in society in general is a common place of concern. In addition, the lack of assertive strategies that subsidize the teaching practice with reading activities from the discursive perspective and appreciation of racial diversity due to the low adherence to the implementation of the Law 11.645 (BRASIL, 2008) requires overcoming. Given this, this study aims to understand to what extent the discursive perspective of reading favors the implementation of the Education of Ethnic-Racial Relations in Portuguese Language classes in cycles III and IV of EJA, from a school located in the city of João Pessoa/PB. For this, the research takes as theoretical basis on reading the studies developed from Orlandi (2020, 2014, 2012). To deal with antiracist education, it is based, among other theorists, on Almeida (2021), Munanga (2016), Gomes (2017, 2012, 1999). We consulted Mesquita (2019), Arroyo (2018, 2014), Brasil (2000), to discuss EJA, among others. Under the aegis of educational legislation, we started from (BRASIL, 2018, 2018, 2017, 2008, 2004), among other normatives. The study is qualitative in nature, interventionist, based on action research, and uses participant observation, conversation circles, and questionnaires as tools for data generation. To support data analysis, we adopted the concepts of the French Discourse Analysis in Orlandi (2020, 2012), among others. From the analysis of participant observation and the research corpus, we found that the students presented difficulties to produce racist meanings and discursive affiliations. However, after the interventional work, even though there were remnants of this discursive formation, most of them demonstrated new reading gestures possible to understand the conditions of production of racist discourse materialized in the different texts worked. The research made possible the production of a Pedagogical Booklet to assist the mediation of discursive reading practices linked to anti-racist education.

KEY WORDS: Ethnic-Racial Relations. Anti-racist Education. Portuguese Language Teaching. Discursive Reading Perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Produção de sentidos do gênero cartum	124
Figura 2: Produção de sentidos do gênero tirinha “Racismo sem querer”	142
Figura 3: Produção de sentidos do gênero notícia “Turista de Santa Catarina é presa em flagrante, na orla de João Pessoa, de G1PB	151
Figura 4: Produção de sentidos do gênero clipe “Dona Cila, de Maria Gadu”	161
Figura 5: Produção de sentidos do gênero anúncio “O Boticário, campanha de Natal, 2020”	173
Figura 6: Alguns dos sujeitos da pesquisa	186
Figura 7: Resposta de Renata à pergunta “Autodeclaração racial em audiodescrição”	187
Figura 8: Resposta Wando à pergunta “Autodeclaração racial em audiodescrição”	187
Figura 9: Resposta Roberto à pergunta “Autodeclaração racial em audiodescrição”	188
Figura 10: Resposta de Renata à questão “Efeitos da formação”	198
Figura 11: Resposta de Wando à questão “Efeitos da formação”	198
Figura 12: Resposta de Roberto à questão “Efeitos da formação”	198

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de teses e dissertações relacionados ao eixo Ensino para as Relações Étnico-Raciais publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por Ano da publicação, Área de estudo e Estado	25
Quadro 2 - Quantidade de teses e dissertações relacionados ao eixo Leitura de perspectiva discursiva publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por Ano da publicação, Área de estudo e Estado	28
Quadro 3 - Instrumentos para geração de dados	95
Quadro 4 - Primeiro momento: historicidade do racismo no Brasil	105
Quadro 5 - Segundo momento: discurso e prática (anti)racista	106
Quadro 6 - Terceiro momento: ancestralidade negra e diversidade religiosa	107
Quadro 7 - Quarto momento: o negro anunciado: representatividade ou apelo consumista?	108
Quadro 8 - Resposta à pergunta “Racismo existe?”	125
Quadro 9 - Respostas à pergunta “A resposta do dono da loja”	127
Quadro 10 - Respostas à pergunta “A confusão da cliente”	129
Quadro 11 - Respostas à pergunta “A cor dos personagens”	130
Quadro 12 - Respostas à pergunta “Autodeclaração fenotípica dos sujeitos”	132
Quadro 13 - Respostas à pergunta “Violência cotidiana”	134
Quadro 14 - Respostas à pergunta “Cor e chaga”	135
Quadro 15 - Respostas à pergunta “Imagem do racismo”	136
Quadro 16 - Respostas à pergunta “Preconceito de cor”	138
Quadro 17 - Respostas à pergunta “Definição do racismo”	139
Quadro 18 - Respostas à pergunta “Estereótipos raciais”	143
Quadro 19 - Respostas à pergunta “Replicação de estereótipos”	144
Quadro 20 - Respostas à pergunta “Racismo sem querer querendo”:	145
Quadro 21 - Respostas à pergunta “Inversão de papéis”	147
Quadro 22 - Respostas à pergunta “Definição de estereótipo racial”	148
Quadro 23 - Respostas à pergunta “Definição do preconceito racial”	149
Quadro 24 - Respostas à pergunta “Notícia em evidência”	152
Quadro 25 - Respostas à pergunta “Efeito de desfecho”	155

Quadro 26 - Respostas à pergunta “Diferenças de sentido entre injúria e racismo”	156
Quadro 27 - Respostas à pergunta “A lei basta?”	157
Quadro 28 - Respostas à pergunta “O já-dito em cena”	162
Quadro 29 - Respostas à pergunta “Efeito de memória”	163
Quadro 30 - Respostas à pergunta “O já-dito em versos”	165
Quadro 31 – Enunciado da Questão oito – “(In)tolerância religiosa”	166
Quadro 32 - Respostas às perguntas “(In)tolerância religiosa”	166
Quadro 33 - Resposta à pergunta “Um Papai Noel diferente”	173
Quadro 34 - Resposta à pergunta “Uniforme de Papai Noel”	175
Quadro 35 - Respostas à/ao “A preocupação de Papai Noel”	176
Quadro 36 - Respostas à pergunta “Diversidade e representatividade”	177
Quadro 37 - Respostas à pergunta 14 - “O <i>Kwanzaa</i> ”	183
Quadro 38 - Audiodescrição-modelo	187
Quadro 39 - Respostas à pergunta quatro - “Racismo esportivo”	192
Quadro 40 - Respostas à pergunta 10 “Combate e superação do racismo”	194
Quadro 41 - Respostas à pergunta 12 “Combate e superação do racismo”	196

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso Francesa

AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAP – Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EAD – Educação a distância

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERER – Ensino para as Relações Étnico-Raciais

GEEJA – Gerência Executiva da Educação de Jovens e Adultos

GREs – Gerências Regionais de Ensino

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA – Linguística Aplicada

LDBEN – Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNB – Movimento Negro do Brasil

MNU – Movimento Negro Unificado

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SEECTPB – Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia

TALE – Termo de assentimento Livre Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 O ESTADO DA ARTE	23
1.2 OBJETIVOS	31
1.2.1 Objetivo geral	32
1.2.2 Objetivos específicos	32
1.3 ARCABOUÇO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA	33
2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	36
2.1 BREVE INCURSÃO SOBRE A DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL	36
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	44
2.2.1 A temática da diversidade étnico-racial como política educacional	48
2.2.2 A Educação de Jovens e Adultos: reparação ou exclusão?	58
3 ABORDAGEM DE LEITURA DISCURSIVA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS	68
3.1 A DISCURSIVIZAÇÃO DA LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL	68
3.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	74
3.3 AD E AULA DE LEITURA: PRODUÇÃO DE SENTIDOS E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-LEITOR	82
4. CAMINHO METODOLÓGICO	89
4.1 PESQUISA QUALITATIVA	90
4.2 PESQUISA INTERVENTIVA	92
4.3 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS	94
4.3.1 Observação participante	95
4.3.2 Roda de conversa	96
4.3.3 Questionário	97
4.3.4 Oficinas pedagógicas	98
4.4 LOCAL DE PESQUISA	100

4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	102
4.6 PLANO DE AÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	105
4.7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE MATERIALISTA DA DISCURSIVIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA	109
5 GESTOS DE LEITURA DAS MATERIALIDADES UTILIZADAS NA PROPOSTA DE AÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	116
5.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PROPOSTA DE AÇÃO E DA DISCURSIVIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA	116
5.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA DISCURSIVIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA	121
5.2.1 Questionário de Diagnose Inicial	122
5.2.2 Questionário do Primeiro Momento: historicidade do racismo no Brasil.....	140
5.2.3 Questionário do Segundo Momento: discurso e prática (anti)racista..	150
5.2.4 Questionário do Terceiro Momento: ancestralidade negra e diversidade religiosa.....	158
5.2.5 Questionário do Quarto Momento: O negro anunciado - representatividade ou apelo consumista?	169
4.2.6 Questionário de Diagnose Final.....	184
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: EFEITO DE DESFECHO	201
REFERÊNCIAS.....	205
ANEXOS	214
ANEXO A – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa	214
ANEXO B - Carta de anuência para autorização de pesquisa	223
APÊNDICES	224
APÊNDICE A -Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para participantes menores de idade.....	224
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	227
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participantes Maiores de Idade.....	230
APÊNDICE D – Roteiro da Observação Participante	233

APÊNDICE E – Questionário Socioeconômico	233
APÊNDICE F – Questionário da Diagnose Inicial	236
APÊNDICE G – Questionário do Primeiro Momento	237
APÊNDICE H – Questionário do Segundo Momento	239
APÊNDICE I – Questionário do Terceiro Momento	242
APÊNDICE J – Questionário do Quarto Momento	244
APÊNDICE K – Questionário da Diagnose Final.....	246

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, estudos apontam que há uma crise de leitura e de formação de leitores que perdura e se agrava em decorrência, sobretudo de uma crise social (GERALDI, 2009). Essa situação reflete e absorve, entre outros fatores, uma conjugação de condições sociopolíticas (alta sobrecarga de trabalho docente, burocratização, sucateamento e precarização do ensino, além do baixo poder aquisitivo discente, etc) e de procedimentos metodológicos (concepção de leitura engessada, ausência de práticas de leitura, centralidade no ensino das regras gramaticais descontextualizadas e no livro didático, etc), assaltando as situações de aprendizagem que promovem a interação do leitor com o texto.

Imersos nessa crise, estereótipos¹, nutridos pelo racismo aventados no ambiente em que alunos transitam e interagem à revelia da comunidade escolar, engrossam o fio ideológico de uma trama que se impõe a partir de um currículo europeizante, que nega a escuta de outras vozes, de outras identidades, de outras culturas. Tudo isso sob o mote de uma ordem social estabilizante sobre a qual se dispersam e se reatualizam discursos com o propósito de forjar e manter relações assimétricas de poder, base do racismo estrutural (ALMEIDA, 2021) ou estruturado pela sociedade capitalista.

Nesse sentido, a constatação de que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Apresentam dificuldades em atribuir sentidos ao que leem é comum na prática docente da pesquisadora. Quando bem-sucedida, a leitura é restrita à decodificação. Esse quadro foi acentuado com a pandemia da covid-19 quando a escola foi obrigada a reinventar sua metodologia de ensino em meio às condições mencionadas. Tanto foi que a última atualização da LDBEN (1996), de 12 de julho de 2022, alterada pela Lei 14.407² traz essa preocupação com a formação de leitores e estímulo à leitura desde à alfabetização. No entanto, para além da força do instrumento legislativo citado é preciso que haja

¹ Os estereótipos construídos em desfavor da população negra configuram-se como mecanismo social com o fim de propagar o preconceito racial, inviabilizando a reflexão sobre as condições de vida desse grupo. (CAVALLEIRO, 2021)

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14407.htm. Acesso em 27 jul. 2022

uma rede complexa de planejamentos e ações eficazes para implementá-la sob diversos contextos e realidades concretas, sobretudo na EJA.

Desse modo, é preciso pensar em práticas de leitura que deem condições para que esses estudantes consigam ler para além das evidências do texto e vislumbrar uma opacidade que ofereça e provoque a descoberta de outros sentidos decorrentes de ideologias que atravessam discursos, mormente, racistas que se materializam linguisticamente. Nesse sentido, pensar em práticas de leitura que desenvolvam a formação de um sujeito leitor sensível à realidade social que se mostra instável, complexa e contraditória a partir da compreensão sobre as condições que se processa e se produz sentidos, lançando mão de alguns dos pressupostos da leitura concebida discursivamente segundo a Análise de Discurso Francesa (AD).

Isso posto, enfrentar o racismo velado que se faz presente na escola e na sociedade em geral por meio do implemento efetivo da Lei 10.639/03³ vinculada a estratégias assertivas que subsidiem a *práxis* com práticas de leitura de abordagem discursiva e de valorização à diversidade étnico-racial⁴ instigam a pesquisadora. Essa relação derruba os muros levantados entre teoria e prática, estreitado, obviamente a relação entre tais dimensões, pois “parece crucial em áreas da [Linguística Aplicada (LA)], que tem como objetivo fundamental a problematização da vida social na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel social, aponta Moita Lopes (2006, p. 102).

A despeito de que o campo científico (ainda) seja um “lugar de poder e conflito, que [reflete] os preconceitos, valores, projeto políticos e interesse daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento”, continua Moita Lopes (2006, p. 102), o presente estudo, situado na LA, percebe os sujeitos desta pesquisa como sujeitos sociais, inseridos em contextos assimétricos de poder, que os colocam em posição de silenciamento e, conseqüentemente, de apagamento sócio-

³ O foco desta dissertação recai sobre a legislação estabelecida pela lei referida, a 10.639/03 (BRASIL, 2003), ampliada pela Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) com o fim de estabelecer a obrigatoriedade, em todos os níveis da educação básica, do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Ainda que a normativa mais recente também trate expressamente dos povos indígenas, aqui, daremos ênfase ao contexto histórico-social e as propostas interventivas referentes à população negra, flexíveis, inclusive a adaptações conjuntas em produções futuras.

⁴ O termo “étnico-racial não diz respeito [apenas] ao grupo social negro, mas também a diversas nações indígenas e a outros grupos discriminados presentes na sociedade brasileira”. (MARÇAL; LIMA, 2015). Como aludido na nota anterior, focaremos na população negra, recorte desta dissertação.

histórico; o que implica também contemplar essas vozes de forma ética, sensível ao sofrimento humano.

Ao problematizar a importância dessa escuta e o vislumbre de um horizonte de esperança de outras alternativas sociais, esta dissertação tem como objetivo geral *compreender em que medida a perspectiva discursiva de leitura favorece a implementação da Educação das relações Étnico-Raciais nas aulas de Língua Portuguesa nos ciclos III e IV da EJA*.

Para tanto, a seguir, situamos o contexto e as principais justificativas que validam as inquietações da pesquisadora, de modo a refletir sobre as contribuições, limites e desafios para a consecução dos objetivos desta dissertação.

Embora tenha quase uma década de prática de ensino de Língua Portuguesa, metade desse tempo estou na escola pública, sendo os últimos quatro anos na EJA, nos ciclos correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa atuação ocorre na modalidade semipresencial que funciona em carga-horária considerando as condições e as especificidades do perfil de cada estudante, com metodologia adequada para o atendimento de jovens e adultos “que não tiveram oportunidade de acesso e permanência em idade própria” (PARAÍBA, 2016) e, por motivos diversos, retornam à escola mais tarde para dar continuidade aos estudos.

A regência não ocorre em turmas, mas acontece a partir do atendimento por meio de plantões pedagógicos realizados individualmente ou em grupos pequenos, o que possibilita o contato com tais estudantes de forma personalizada, tanto em relação à mediação e acompanhamento dos conteúdos, quanto às avaliações planejadas dentro da adequação e do rigor preceituados por marcos legais tanto federais, quanto estaduais⁵ para a referida modalidade.

É imersa nesse cenário que me inquieto ao perceber diversos problemas que assombram a instituição escolar há anos, como é o caso da formação do sujeito-leitor e, conseqüentemente, das dificuldades e/ou restrição à leitura elementar/superficial

⁵ A Resolução 030/2016 (PARAÍBA, 2016) trata das normas de funcionamento da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto na sua forma presencial e regular, quanto semipresencial. Com a pandemia da Covid-19, o Governo estadual atualizou as Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba de ensino para regulamentar durante esse período, **detalhando** as condições de atendimento, acesso e permanência do semipresencial. (PARAÍBA, 2021; 2020)

de gêneros discursivos, mormente de menor complexidade. Dos de natureza imagética, multimodal, o ato de ler mantém-se restrito ao que o texto diz, em detrimento de quem e como se diz (ORLANDI, 2012).

Com o público prioritário da EJA, essa dificuldade é ainda mais acentuada. O fato de, em sua maioria, serem lidos socialmente como pretos/pretas ou pardos/pardas (IBGE, 2022) força-os a condição de racializados. Tal situação é imposta pela desigualdade racial que decorre do amargo passado de escravidão, histórico que lhes nega as condições de igualdade de direitos e oportunidades a partir do processo adequado de escolarização.

Além disso, sob o crivo do racismo estrutural e institucional engendrados pela/na escola, o preconceito e a discriminação, grosso modo, quando não se revelam em ações, se desvelam em piadas, gírias, brincadeiras (in)ofensivas contra/entre os próprios estudantes negros/próprios estudantes negras. “Com frequência [sic] [...] sentem-se impelidos a rever as piadinhas, as brincadeirinhas sobre negros, típicas da democracia racial brasileira, com as quais [convivem], muitas vezes com custos altos para sua autoestima” alerta Bento (2006, p.76). Tudo à revelia da ação combativa do docente e/ou da comunidade escolar cotidianamente, porquanto,

[...] o silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais contribui para que as diferenças sejam entendidas como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior. [...]. No cotidiano escolar, são muitos os profissionais da educação que não percebem os conflitos raciais entre os alunos e também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação democrática. Um olhar atento e preocupado para as relações estabelecidas na escola, porém, flagra tratamentos diferenciados em função do pertencimento racial dos alunos. Essa diferenciação pode ser considerada uma atitude antieducativa, que concorre para a difusão e a permanência do racismo na nossa sociedade. (CAVALLEIRO, 2006, p.88).

Em face disso, como reflexo das relações desiguais presentificadas na sociedade, tais entraves são ambientados no espaço escolar, mas não devem passar despercebidos pelo costume e/ou conformismo, tendo em vista que esse deve ser um ambiente “democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa” (BRASIL, 2004, p. 14-15), bem como porque é instituído constitucionalmente pelo Estado Democrático de Direito para proteger e garantir um ensino de qualidade para educandos sob sua guarda, ainda que,

ideologicamente, pela anuência/ação ou omissão, recrudesça as relações assimétricas de poder.

Em meio a essa constatação, para além dos muros da escola, enquanto leitora, descubro-me ascendente direta de progenitores fenotipicamente pretos ou pardos (IBGE, 2022), cujo tom de pele esconde-se numa (sobre)vida embranquecida e tecida pelas formações ideológicas e discursivas de um racismo que nos atravessa e nos interpela a (re)produzi-lo de modo automático. Esse fato, atrelado à negação da própria identidade, torna-nos insensíveis às consequências direta e indiretamente dessa (in)consciência sobre a população racializada, ainda que reverberados em nós mesmos.

Embora tenha o hábito de ler títulos e acompanhar também, pelas redes sociais, conteúdos de autoria feminina e feminista (negra), essa percepção relacionada a uma leitura e postura ainda ingênuas mantinham-me distante do chão das lutas, restrita às demandas simbólicas e ações sociais abstratas. No entanto, ao longo do mestrado e, em especial, após imersão nas disciplinas de Literatura e Ensino e na de Linguagens, Práticas Sociais e Ensino, ressignificou e ampliou horizontes ao renovar expectativas e fortalecer a resistência frente aos entraves da prática docente. Desse renovo, ainda que teórico, reconheço-me racista pela forma como a sociedade se organiza e faz do racismo uma tecnologia violenta de poder e subalternização no bojo da luta de classes. Tanto é que as formas contemporâneas do racismo são produtos do capitalismo avançado e da racionalidade moderna, ensina Almeida (2021, 183). Dessa compreensão que se assenta, começo a me enxergar uma trama na qual o racismo enreda-se e se (des)revela por meio de mecanismos de exclusão e desigualdade, imprimindo cicatrizes familiares que se abrem, reatualizando-se continuamente; sejam pelas próprias condições socioeconômicas decorrentes desse discurso institucionalizado que (n)os desautorizam a resistir, seja pela materialização sob expressões, inclusive misóginas, capacitistas, ouvidas desde a mais tenra infância ainda no seio familiar, a saber: “pare de ler pra não ficar quem nem preta-doida”, “isso é coisa de nego”, “só podia ser nego”, “nego nem é gente, quando é se amostra com qualquer cor cheguei”, “a macaca preta da governadora”, “família dos lábio roxo”, “a nega que toma banho, mas a catinga não sana”, “não gosto de nêgo, mas seu filho (que namora a minha filha) é branco”, entre tantas expressões e atitudes, como a de puxar o nariz paraofilá-lo. Ainda que tal hábito manifestasse certo afeto no cuidado, impingia à cor da pele e aos traços negroides a alcunha da negação, nódoa que cala

e apaga voz(es) e, conseqüentemente, aprofunda o curso da exclusão e marginalização racial, pois “o problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para agregar e oprimir” (RIBEIRO, 2019, p.30). Ademais, é substancial denominar o problema para combatê-lo, pois “a palavra não pode ser um tabu, e nas pessoas que amamos – mais grave é não reconhecer e não combater a opressão”, reforça Ribeiro (2019, p.22).

Segundo Bento (2006, p.74, destaque da autora), “Ao discutir sobre racismo, as pessoas esperam ‘estudar’, ‘compreender’ uma opressão que ‘está lá’ na sociedade, e não algo que as envolva diretamente, ou que envolva a instituição da qual fazem parte”, como se o racismo fosse uma patologia observável no Outro, nunca em si/mim mesma. Nesse viés, reconhecer-me racista no fio dessa trama desigual é entender o meu privilégio, enquanto beneficiária concreta e/ou simbólica, de alguma forma, desse processo histórico; é descortinar os impactos subjetivos⁶ do racismo na ambivalência de quem é discriminado, bem como discrimina (BENTO, 2006); é tentar romper esse ciclo de dominação ideológica, tanto individual, quanto institucional; é afinar este estudo a ideias e ações para além da pesquisa acadêmica, em coerência com os valores da vida prática. Afinal,

[...] todos nós na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que **nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir** nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade. (HOOKS, 2017, p. 50, grifo nosso).

Ciente dessa responsabilidade, eis o desafio: conjugar forças entre grupos (de alunos/alunas) diversos, mormente negros/negras e brancos/brancas, no intuito de disseminar a coesão entre compreensão e ruptura por meio da problematização do racismo enquanto projeto e processo ideológico; desarticular os estereótipos e preconceitos criados para justificar a hierarquia da branquitude sobre a população negra; valorizar e respeitar a identidade e a diversidade afro-brasileira, atrelando a cultura e a história a partir do continente africano, sob o prisma da igualdade de direitos e oportunidades para todos.

⁶ Ainda conforme a autora, “a abordagem da dimensão explicitamente subjetiva enfoca o processo de naturalização do preconceito e do estereótipo em nossa subjetividade, que torna a todos, voluntária ou involuntariamente, cúmplices de sua perpetuação. (BENTO, 2006, p. 77). Embora o peso da injúria e/ou do racismo seja(m) acentuado(s) sobre o (grupo) oprimido, todos os envolvidos e, por extensão, a sociedade sofre as conseqüências negativas desse sistema de hierarquias que se perpetua.

Para além do exposto, a presente pesquisa também se mostra substancialmente relevante, pois se traduz, nas palavras de Barbier (2004, p. 46), em “evolução, desenvolvimento, maturação, modificação do comportamento de aquisição, de aprendizagem”, mudança transmutada para a constituição dos sujeitos envolvidos, de modo que esse processo também recai sobre o ser, estar e fazer do agente de pesquisa.

Nessa direção, ensejo mudanças efetivas para tentar romper com essa ordem social almejando a formação de leitores concebidos discursivamente como um dos caminhos para o enfrentamento e a superação dos mecanismos de exclusão racial projetados estrutural e ideologicamente pelas elites de poder. Isso dar-se-á na condição de agente social de mudança mediante postura ativa, crítica e reflexiva sob o mote de que a educação e a leitura crítica alargam horizontes e nos convidam a vislumbrar esperança em busca de efetiva democracia (racial), respeito e valorização da diversidade e cidadania plena a todos.

Essa problemática, segundo Beatriz Nascimento, fomenta também o anseio em estudá-la para

[...] expor as características do preconceito social no nosso comportamento, na nossa maneira de ser, de como ele se reflete em nós. Procuraremos caracterizar isso não somente com repetições de situações, mas com uma interpretação fidedigna acerca dos reflexos do racismo em nós, a fim de que nos integremos à ‘consciência nacional’ não como objeto de estudo, mumificados por força de uma omissão e de uma dependência de pensamento que não fez mais que perpetuar o *status quo* ao qual estamos submetidos historicamente. **É tempo de falarmos de nós mesmos** não como “contribuintes” nem como vítimas de uma formação histórico-social, mas **como participantes dessa formação.** (NASCIMENTO, 2021, p. 52-53 – grifo nosso).

E essa ânsia e atitude proposta pela referida autora é fincada e adensada colaborativamente pelo embasamento teórico em curso, advindo da formação docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com área de concentração em Linguagem e Letramento, filiado à linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais. Além do estudo em si, intento debruçar-me na busca de estratégias didáticas que subsidiem a prática docente com atividades de leitura na perspectiva discursiva atrelada à educação antirracista, passo substancial ao implemento efetivo da Lei 10.639/03, atualizada pela 11.45/08 que se mantem resistente graças às pressões sociais forjadas da luta

constante do Movimento Negro Unificado⁷ no Brasil, a despeito da resistência da ordem do discurso racista.

Desse modo, com o presente estudo, espero que os discentes desenvolvam gestos de leitura crítica e reflexiva para compreender as condições de produção de discursos e perceber os ditos e não-ditos materializados em diferentes textos que abordam as questões raciais. A realização da pesquisa possibilitará a produção de um Caderno Pedagógico que assessore a mediação de práticas de leitura discursiva atreladas à educação antirracista.

A partir do exposto, começo com o levantamento das publicações que dialoguem e/ou se aproximem desta dissertação para validar não apenas a relevância da temática, quanto desta pesquisa que se desenha.

1.1 O ESTADO DA ARTE

Para Gil (2002, p. 17), “pode-se definir pesquisa como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Nesse sentido, o conhecimento produzido resulta de um tecido científico elaborado com rigor metodológico estabelecido no intento de apresentar resultados e/ou soluções trazidas a problemas e/ou questões levantadas pela dinâmica de dada sociedade. Tal conhecimento é aprimorado em razão da necessidade de responder e acompanhar o movimento e a complexidade dessa sociedade ou área de conhecimento, sobretudo quando respostas se tornam obsoletas, carecendo de novos questionamentos. Uma das formas de (re)começar e descobrir o estágio desse conhecimento é buscar por publicações recentes nos principais repositórios e bancos de pesquisas.

Nesse viés, o estado da arte possibilita ao pesquisador uma visão das contribuições produzidas, dos temas emergentes, afirma Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004). Ademais, permite apontar confrontos e possíveis lacunas de estudos ainda não realizados para a produção de conhecimento científico, direcionando e/ou inspirando novas contribuições embasadas pela familiaridade teórica exigida. Posto isso, expliquemos como realizamo-lo.

⁷ Movimento pioneiro no Brasil na luta contra a discriminação racial. Disponível em: <https://mnu.org.br/mnu/>. Acesso em: 18 abr. 2022

Levantamos os temas das pesquisas relacionados aos eixos da dissertação em questão: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), sob o crivo da Lei 10.639/03, e a leitura na perspectiva discursiva, como produtora de sentidos. Após os trabalhos serem identificados e organizados separadamente, buscamos situar as produções com traços similares ao que propomos. Em seguida, avaliamos elementos que se aproximam ou se distanciam, sobretudo em relação às contribuições de cada uma a fim de justificar a relevância acadêmica desta dissertação.

Antes de descrever e interpretar o resultado desse levantamento, importa detalhar como fizemos a procura dos temas referidos.

Inicialmente, fizemos um recorte temporal dos últimos cinco anos, a partir de janeiro do ano corrente (2017-2022) de produções científicas relacionadas aos temas em voga, pesquisado até 19/01/2022. O levantamento desses dados foi realizado com base nas consultas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>, em razão da familiaridade com os recursos do buscador e da capacidade de armazenamento de pesquisas e filtragem.

Por se tratar de um tema amplo, de cunho legal e transdisciplinar, iniciamos com um panorama da ERER. Utilizando o descritor “Ensino para as Relações Étnico-Raciais OR racismo”, com o filtro “todos os campos” e “resumo” em português, encontramos o total de 67 publicações entre dissertações e teses em orientações diversas, tais como formação de professor, currículo escolar, questões identitárias, segmentos e disciplinas outras.

Nessa perspectiva, identificamos sete dissertações que convergiam, para além do eixo em questão, bem como, para alguns dos elementos constitutivos desta dissertação, enfatizando o recorte interventivo. Apesar da relevância da temática social, a lei resiste às dificuldades de implemento nos mais diversos seguimentos observados, portanto, concentrando-se nas áreas de Educação, Educação Física, Língua Espanhola e Linguística Aplicada, majoritariamente em História, sendo distribuídas em quatro estados federativos, como: Pará, Pernambuco, Porto Alegre, Paraná, São Paulo e Rio Grande do Norte, além de estarem quantificados por área e ano, sintetizados da seguinte forma:

Quadro 1 - Quantidade de teses e dissertações relacionados ao eixo Ensino para as Relações Étnico-Raciais publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por Ano da publicação, Área de estudo e Estado

Ano	Área(s) de estudo	Programas	Estado(s)	Quantidade por ano/área/estado	Total por ano/área	Total por ano
2017	Educação Física	Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias	São Paulo	1	1	2
	Educação	Programa de Pos Graduação em Educação	Pernambuco	1	1	
2018	Espanhol	Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas	Paraná	1	1	3
	História	Mestrado Profissional em História	Rio Grande do Norte	1	1	
	História	Mestrado Profissional em História	Rio Grande do Sul	1	1	
2019	História	Mestrado em História	Rio Grande do Sul	1	1	1
2020	História	Mestrado Profissional em História	Pará	1	1	1
2021	Linguística Aplicada	Mestrado em Linguística Aplicada	Rio Grande do Sul	1	1	1
2022	-		-	-	-	-

Fonte: BDTD (2022)

Dos trabalhos que dialogam com o eixo do quadro e que se relacionam de alguma forma com esta pesquisa, com base na leitura dos resumos, procedemos com as sínteses descritas a seguir:

Em “*Makena: a prática educativa de uma professora de música em Jaboatão dos Guararapes e a educação das relações étnico-raciais*”, Barros (2019) propôs-se a descrever a regência de uma professora com atividades pedagógicas de base freireana para refletir sobre as relações étnico-raciais e a forma como lida com o preconceito racial e o racismo em sala de aula usando a música como intervenção. Diferenciando-se, dessa forma, deste estudo em razão de ampliar o leque de gêneros discursivos para tratar do presente tema. Ademais, Barros (2019) utilizou-se de entrevistas, questionários e análise documental geridos pela análise de conteúdo. Além da descrição da prática docente antirracista, a pesquisa revela o racismo institucional, sobretudo ao mostrar a solidão e a resistência de se trabalhar com tal temática na instituição na qual leciona.

Soares (2017), em *“As relações étnico-raciais e as TIC na educação física escolar: possibilidades para o ensino médio a partir do currículo do estado de São Paulo”*, buscou relacionar o uso das TICs à nossa temática a fim de romper com o ensino tradicional de educação física e refletir sobre as relações étnico-raciais por meio da análise curricular e atividades de implementação acerca do preconceito social. De natureza também interventiva, a pesquisa utilizou-se de instrumentos de geração de dados similares ao que usaremos nesta pesquisa, como questionários e rodas de conversa, embora os dados tenham sido descritos pela análise de conteúdo, e não de discurso de linha francesa, o que destacamos para nosso trabalho. A pesquisa resultou na percepção de que o uso de ferramentas tecnológicas de ensino configura-se importante para o trabalho didático, de modo que possibilitou aos estudantes refletir acerca do preconceito racial e compreender sua historicização.

Em 2018, Barros objetivou compreender como as aulas de história sobre o ensino das relações étnico-raciais fomentaria o sentimento de pertencimento racial em estudantes do Ensino Fundamental a partir de um projeto pedagógico. Sua pesquisa, intitulada *“O currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do Ensino Fundamental”*, assim como a nossa, é filiada a um Programa de Mestrado Profissional, que permite e otimiza trabalhar com esse tema de forma interventiva a partir do implemento da lei 10.639/03 de forma efetiva. O trabalho evidenciou o recrudescimento do racismo no *corpus* pesquisado, mas também revelou entre esses estudantes, sobretudo negros, que o sentimento de pertencimento cultural foi fomentado.

Em *“Práticas pedagógicas em LEM-espanhol: contribuições para reflexões étnico-raciais via gêneros textuais e letramento racial crítico”*, Wolginsk (2018) empreende sua pesquisa com o intuito de implementar o ensino para as relações étnico-raciais a partir de gêneros textuais, tal qual nossa pesquisa, só que no âmbito das aulas de Língua Espanhola. A dissertação se propõe expandir o currículo da área com a temática em tela para subsidiar a prática docente por meio de um Caderno Pedagógico com base no interacionismo sociodiscursivo. Afastando-se, dessa forma, da abordagem de leitura que utilizamos na nossa pesquisa.

Já em *“A escola como microcosmo de resistência: gênero e relações étnico-raciais através da biografia de Nzinga mbandi, rainha de Angola”*, Tirandelli (2019) teve como objetivo investigar se a biografia de nome homônimo ao título é capaz de promover reflexão e questionamento acerca de raça e gênero do sujeito histórico

relacionado por meio de sequência didática em História. O resultado da intervenção propiciou aos estudantes da pesquisa produzir materiais que refletissem sobre o racismo estrutural a partir da historicização do imperialismo e colonialismo. A temática e natureza interventiva da pesquisa se aproximam do deste estudo, apesar da utilização e recorte do gênero textual aludido. Além disso, a proposta também foi realizada no mesmo seguimento do Ensino Fundamental, equivalente à turma de nosso *corpus*.

A pesquisa de Pinon (2020), sob o título “*O ensino de História da África e da cultura afro-brasileira: uma proposta de ação decolonial em conexão com a didática da História*”, enfocou a produção de metodologias para implementar a educação antirracista. Para isso, realizou pesquisas historiográficas na escola e desenvolveu atividades para compreender a forma como os alunos (se) percebiam ante à história e cultura da África. Embora beba de um referencial teórico crítico curricular para embasar sua intervenção, a pesquisadora produziu materiais expositivos sobre a temática a fim de subsidiar a prática docente, aproximando-se, dessa forma, do nosso estudo. Os resultados alcançados também são comuns ao que pretendemos, visto que demonstrou atitudes que revelaram desconstrução de estereótipos e positivação da cultura e história afro, uma tentativa, portanto, de enfrentamento ao racismo.

Já a pesquisa intitulada “*Letramentos no ensino fundamental [sic] em escola de contexto quilombola: olhares docentes e diálogos possíveis com os saberes da comunidade*” pretendeu investigar o diálogo entre as práticas de linguagem e eventos de letramentos realizados numa escola quilombola com as vivências da própria comunidade. Nossa pesquisa aproxima-se do de Rosa (2021) por abordar a mesma temática acerca das relações étnico-raciais. Porém, ao tratar desse tema num quilombo, distancia-se por completo. Além disso, a base de análise foi extraída das entrevistas com docentes, demonstrando que as reflexões decorrentes dos eventos de letramento(s) carecem de incentivo de políticas públicas para auxiliar a formação contínua docente de uma dada comunidade quilombola pesquisada, cujo *corpus* também é formado por estudantes imigrantes de diversas nacionalidades socialmente lidas como brancas.

De forma similar ao período de levantamento sobre a EREER, guiamos nossa pesquisa sobre o estado atual do eixo leitura de perspectiva discursiva de modo que foram encontrados 18 trabalhos ao definir como descritor “sujeito-leitor na perspectiva discursiva”, restringindo a “resumos em português”, dada a amplitude do termo

“leitura”. Na sequência, avaliamos nove trabalhos, cujo referencial teórico apresentasse relação com a formação do sujeito leitor crítico percebendo a linguagem enquanto prática social, como produtora de sentidos, sob a égide da AD de filiação francesa. Os trabalhos encontrados concentram-se nas áreas de Letras, presentes nos seguintes estados: Paraíba, Paraná e Sergipe, conforme enquadrados seguir

Quadro 2 - Quantidade de teses e dissertações relacionados ao eixo Leitura de perspectiva discursiva publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por Ano da publicação, Área de estudo e Estado

Ano	Área(s) de estudo	Programas	Estado(s)	Quantidade por ano/área/estado	Total por ano/área	Total por ano
2017	Letras	Mestrado Profissional em Letras	Paraná	2	4	4
	Letras	Mestrado Profissional em Letras	Paraná			
	Letras	Programa de Pós-Graduação em Letras	Paraíba	2		
	Letras	Programa de Pós-Graduação em Letras	Paraíba			
2018	Letras	Mestrado Profissional em Letras	Sergipe	1	1	1
2019	Letras	Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores	Paraíba	1	2	2
	Letras	Mestrado Profissional em Letras	Paraná	1		
2020	Letras	Mestrado Profissional em Letras	Paraná	2	2	2
2021	Letras	Mestrado Profissional em Letras	Paraná			
2022	-		-	-	-	-

Fonte: BDTD (2022)

À par desse quadro, cada pesquisa foi descrita brevemente a partir de seu resumo na tentativa de relacioná-la a algum elemento do trabalho que empreenderemos, destacando os objetivos alcançados e resultados e/ou contribuições da pesquisa, a saber:

A tese de Moratto (2017), sob o título *Leitura discursiva em vlogs: uma experiência em sala de aula*, tem como objetivo desenvolver a leitura crítica por meio de *vlogs* veiculados na plataforma do *youtube* com alunos do nono ano do Ensino Fundamental. A pesquisa demonstrou que os estudantes apresentaram maior senso de criticidade a partir de oficinas de leitura. Tanto que desenvolveu um material pedagógico que subsidiasse professores que desejassem trabalhar a leitura de abordagem discursiva. Com exceção da temática e da restrição do gênero posto, este trabalho se aproxima do nosso estudo em razão de ser filiado aos mesmos critérios do PROFLETRAS.

Em “*O método discursivo de leitura no ensino de Língua Portuguesa: por um leitor da historicidade do texto*”, a intenção de Gomes (2017) foi compreender se a concepção de leitura de perspectiva discursiva filiada à AD poderia ajudar na formação do sujeito-leitor, a partir da leitura de cordéis. Como resultados alcançados, a pesquisa revela que a prática de leitura discursiva contribui para a formação leitora, além de alavancar a percepção de atravessamentos socioideológicos atrelados à concepção discursiva da língua. Gomes (2017), em sua tese, realizou a pesquisa no mesmo seguimento de ensino que pretendemos intervir.

Com o objetivo de refletir sobre práticas de leitura de fábulas na perspectiva discursiva no 6º ano do Ensino Fundamental, Souza (2017) desenvolveu a pesquisa intitulada “*Discursivização e didatização: aplicabilidades didático-pedagógicas do gênero fábulas no Ensino Fundamental II*”. Quanto aos resultados, pretendeu-se subsidiar o ensino de leitura discursiva e de incitar a posição dos estudantes da referida série sobre o que leem, embora não tenha apresentado textualmente os resultados desse estudo. Como não há, no resumo, demarcação dos sujeitos participantes da pesquisa e tampouco a forma como fora aplicada, procuramos essas informações na introdução, metodologia e considerações, confirmando nossa suposição inicial de que a referida pesquisa não fora aplicada, o que se distancia da nossa, visto que realizamos uma pesquisa-ação, de recorte interventivo em sala de aula na mesma abordagem de leitura discursiva utilizada por Gomes (2017).

Cruz (2017) buscou, nesse trabalho, desenvolver a consciência crítica por meio de leitura de anúncios publicitários. Os resultados alcançados da pesquisa sob o título “*Uma proposta de trabalho com anúncio publicitário na formação crítica de leitor*” demonstraram que houve avanços na percepção crítica dos alunos envolvidos à luz da perspectiva dialógica e discursiva de leitura. Esse trabalho se aproxima do nosso

ao obedecer aos mesmos critérios do PROFLETRAS, além de utilizarmos, não exclusivamente, o anúncio para fomentar reflexão e formação do leitor crítico. No entanto, a pesquisa em questão utiliza-se da Análise do Discurso Crítica, diferente da concepção de leitura discursiva que adotaremos.

A pesquisa sobre *“A constituição do sujeito-leitor em projetos de leitura: ressignificações a partir de instâncias ideológicas”*, de Santos (2018), tratou de compreender a forma como o sujeito-leitor e a memória social são constituídas a partir da produção de sentidos advinda da análise de gêneros textuais/discursivos que circulam em diversos âmbitos. Dos resultados alcançados, a autora concluiu que a formação do sujeito-leitor é construída a partir do contado do estudante com diferentes leituras. Ainda que a pesquisa dialogue com o eixo de nosso estudo, distancia-se por completo em termos de metodologia, sobretudo.

A *“Proposta discursiva de leitura para o 9º ano a partir da crônica Namoro e futebol, de Moacyr Scliar”*, também filiada ao PROFLETRAS, é de autoria de Gonçalves (2019) e objetivou compreender como a leitura é trabalhada na respectiva série, buscando suprir lacunas das práticas de leitura realizadas. Para tanto, à luz da AD, desenvolveu um Caderno Pedagógico para subsidiar o trabalho docente, conforme é sugerido no título da dissertação, que também agregasse outros gêneros discursivos para além da crônica na intenção de mostrar os diversos processos discursivos que se dão para produção de sentidos dos textos. Nossa pesquisa apresenta vários pontos em comum com o da pesquisa desenvolvida por Gonçalves (2019), a despeito da temática, de parte dos objetivos e dos resultados.

Sousa (2019), com a pesquisa *“Práticas de leitura na sala de aula: um olhar voltado para a formação do leitor”*, intentou contribuir com o desenvolvimento de práticas de leitura à luz da AD, procurando compreender como se davam as condições de produção de sentidos considerando a posição social e história de leitura do sujeito-leitor e do sujeito-professor-leitor. A pesquisa foi realizada em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental e os resultados demonstraram que os estudantes deram sinais de que compreendiam melhor os textos trabalhados ao considerar as condições de produção de sentidos e de sua posição social. Embora apresente algumas similaridades com o nosso estudo, distancia-se pelos objetivos e temas diferentes.

Em *“Os influenciadores digitais e a escola: uma proposta de trabalho à luz da análise de discurso francesa”*, Rozzini (2020) pretendeu compreender quais eram os discursos de influenciadores digitais infanto-juvenis da plataforma *youtube* e como

poderiam contribuir com a formação da leitura crítica realizada numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental. O trabalho resultou no alcance dos objetivos, dentre eles o referido acima, contribuindo com o desenvolvimento da leitura crítica dos discentes. Assim como as demais pesquisas aludidas até aqui sob a égide do PROFLETRAS, nosso trabalho também se aproxima do de Rozzini (2020), afastando-se quando se refere à temática e à metodologia traçada para os sujeitos da nossa pesquisa.

A pesquisa de Rafagnin (2021), intitulada *“Reflexões e proposições para uma prática de leitura no Ensino Fundamental: uma análise do discurso afeto-consumista na publicidade e seus efeitos de sentido”*, buscou atingir dois objetivos igualmente relacionados, tanto aproximar a concepção discursiva às práticas de leitura por meio de anúncios das Lojas Americanas com uma turma de 9º ano, quanto produzir um Caderno Pedagógico para subsidiar o trabalho docente nessa perspectiva. Por meio desse estudo, a autora espera contribuir para que os estudantes transcendam a leitura ingênua e consigam realizá-la de maneira crítica para além das atividades de intervenção. Dentre as dissertações que compõem esse estado da arte, esta é uma das que mais comunga com a nossa pesquisa em razão de seu desenho teórico, embora haja diferenças em relação à temática, à não restrição ao gênero anúncio e alguns aspectos metodológicos.

Do exposto, pelo conhecimento da arte levantado, observamos a relevância acadêmica desta dissertação pela necessidade de implemento da Lei 10.639/03, que respalda a educação antirracista nas aulas de língua(gem) à luz das práticas de leitura concebidas discursivamente. Com o panorama, esperamos contribuir para a formação do sujeito-leitor que fomente criticidade e reflexão, de modo que este possa exercer sua cidadania e promover o respeito e valorização da diversidade, sobretudo das relações raciais. Ademais, enriquecer e ampliar os estudos da AD de filiação francesa, da LA e fortalecer, especialmente, a modalidade da EJA, cuja fragilidade de acesso e permanência é acentuada pela pandemia da covid-19. Dito isso, arrolamos nossos objetivos a seguir.

1.2 OBJETIVOS

Com base na justificativa desenhada na seção anterior, esperamos que os sujeitos deste trabalho desenvolvam gestos de leitura crítica e reflexiva para compreender as condições de produção de discursos e perceber os ditos e não-ditos

materializados em diferentes textos que abordam as questões raciais. Desse modo, indagamos: *Como a perspectiva discursiva de leitura favorece a implementação da Educação das relações Étnico-Raciais nas aulas de Língua Portuguesa nos ciclos III e IV da EJA?*

Para tanto, a seguir, apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos que possibilitam vislumbrar o delinear deste empreendimento sobre os quais nos propomos debruçar.

1.2.1 **Objetivo geral**

O objetivo geral norteia o pesquisador sobre aonde se quer chegar com a pesquisa depois de realizada. Além disso, Minayo (2009, p.45) afirma que “o objetivo geral diz respeito ao conhecimento que o estudo proporcionará em relação ao objeto”. Nesse sentido, ante ao recorte apontado sobre as dificuldades de compreensão leitora, bem como da compreensão acerca das relações étnico-raciais por parte dos alunos da EJA. Isso posto, tem-se como objetivo geral e norteador desta pesquisa *compreender em que medida a perspectiva discursiva de leitura favorece a implementação da Educação das relações Étnico-Raciais nas aulas de Língua Portuguesa nos ciclos III e IV da EJA*

1.2.2 **Objetivos específicos**

No encalço dessa proposta didático-pedagógica, apresentamos as etapas desse processo por meio dos objetivos específicos que apontam para os fundamentos teóricos que subsidiam o objetivo maior da pesquisa, além de indicar os resultados que buscamos por meio do trabalho interventivo realizar. Nesse contexto, pretendemos *revisitar o aporte teórico e/ou a literatura consultada para subsidiar os estudos sobre relações étnico-raciais e leitura de abordagem discursiva no Brasil e na escola.*

O segundo objetivo específico faz referência à atividade diagnóstica que deve ser realizada para situar o pesquisador em relação aos conhecimentos que os estudantes da EJA têm sobre as relações étnico-raciais. Com base nisso, pretendemos *analisar como os estudantes da EJA compreendem as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.*

Considerando o delinear teórico e o *corpus* a ser gerado, o terceiro objetivo específico conjuga o desenho dos procedimentos metodológicos das práticas de intervenção e, ainda, do objetivo que vem a posteriori. Para tanto, intentamos: *elaborar atividades que potencializem a compreensão leitora dos discentes para a construção de uma educação antirracista.*

Em relação ao quarto objetivo específico, no intuito de apresentar um produto pedagógico tão caro ao PROFLETRAS quanto necessário à comunidade docente por servir de mote, de possibilidade para ampliar os horizontes e agregar a leitura de abordagem discursiva à EREER no contexto da EJA, é mister pensar em estratégias para *produzir um Caderno Pedagógico que assessore o ensino da leitura na perspectiva discursiva com fins à construção de uma educação antirracista.*

Para compreender os desafios e alcançar os objetivos enunciados, passamos a apontar o caminho metodológico no tópico abaixo.

1.3 ARCABOUÇO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em busca dos objetivos elencados na seção anterior, guiamo-nos pelos estudos de natureza qualitativa sob a orientação de Gomes (2017), Esteban (2010) e Bortoni-Ricardo (2008); calcado na pesquisa-ação de cunho intervencionista, enviesados pelos ensinamentos de Teixeira; Megid Neto, (2017), André (1995) e Bogdan e Biklen (1994). Para embasar os instrumentos de geração de dados, utilizamos da observação participante iluminados por Gil (2006), Barbier (2004) e Vianna (2003); das rodas de conversa em Moura e Lima (2014); dos questionários em Gil (2006) e dos estudos de Paviani e Fontana (2009), Brasil (2004) e de Ferreira (2001) para pensar nas oficinas de leitura. Para subsidiar a análise de dados, adotamos os conceitos como discurso, ideologia, sujeito, formação discursiva, formação ideológica, efeitos de sentido, interdiscurso e memória da Análise de Discurso Francesa em Orlandi (2020, 2012, 2007), Pêcheux (2014), Brandão (2012), entre outros.

Para a consecução dos objetivos e do caminho metodológico acima referidos, para além desta introdução, esta dissertação é organizada a partir dos seguintes capítulos:

No quadro teórico do primeiro capítulo “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, na intenção de fundamentar a educação antirracista, entre os teóricos e

instrumentos normativos utilizados, citamos Fernandes (2007), Nascimento (2016), Munanga (2016) e Almeida (2021) para iniciar com um breve panorama sobre o processo sócio-histórico das desigualdades raciais, apontando para o racismo estrutural. Para discorrer sobre a resistência do MNU, as políticas públicas de ação afirmativa e as legislações que sustentam este capítulo para a promoção da igualdade e democracia racial, respectivamente, debruço-me em Gonzalez (2020), Gomes (2017, 2013, 2005) e Müller (2015). Para pautamos a educação para diversidade, fundamentamo-nos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2018; 2008), a partir das normativas 10.639/03, modificada pela 11.645/08 (BRASIL, 2003; 2008), que estabelecem sobre os currículos da educação básica a valorização da cultura e história Afro-brasileira, Africana e Indígena, além do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2013).

Ainda nesse capítulo, para embasar os sujeitos da EJA, modalidade deste estudo, consultei as normativas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), a das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), as Diretrizes Operacionais da EJA abordadas na Resolução 030, de junho de 1916 (PARAÍBA, 2021, 2020). Para situar-me acerca da educação racializada da EJA, ancorei-me em Mesquita (2019), Munanga (1999), Gomes (2015 e 2018), Paiva (2006; 2019), Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2008), Plano estadual para promoção da igualdade racial (PARAÍBA, 2021), entre outros.

Já no capítulo “Leitura de perspectiva discursiva”, levantei algumas reflexões acerca das práticas de leitura sob o viés da concepção discursiva. Nesse sentido, problematizei a discussão a partir do ensino de Língua Portuguesa, especialmente em Antunes (2009, 2005, 2003), passando pelas concepções de linguagem em Geraldi (2011, 2006), destacando a criticidade na *práxis* docente e na formação do leitor crítico e reflexivo em Silva (2011, 2009), até adensar na abordagem discursiva de leitura, considerando a constituição dos sentidos e a formação do sujeito-leitor em Orlandi (2020, 2014, 2012, 2007), Brandão (2012), Possenti (2011, 2001), amparada pelos PCN (BRASIL, 1918) e pela BNCC (BRASIL 2018) que normatizam o eixo da leitura discursiva, entre outros.

A partir deste estudo, ansiamos que os discentes desenvolvam gestos de leitura crítica e reflexiva para compreender as condições de produção do discurso e perceber os ditos e não-ditos materializados em diferentes textos que abordam as questões raciais, de vislumbre plurilinguístico e pluriétnico. A realização da pesquisa possibilitou a produção de um Caderno Pedagógico que assessore a mediação de práticas de leitura discursiva atreladas à educação antirracista.

Para essa empreitada, passemos ao eixo teórico das Relações Étnico-raciais no tópico seguinte.

2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo, sem pretender esgotar o tema, abordamos a tônica das desigualdades raciais prevalentes no eixo que estrutura e movimenta a sociedade contemporânea a partir do processo desumano de subalternização forçadamente engendrado pela escravização de negras sequestrados/negros sequestradas do continente africano e suas implicações socioeconômicas, bem como raciais enraizadas no Brasil.

Nessa trama, além de apontar para o processo histórico-político que costura os mecanismos que mantêm e reforçam narrativas negativas sobre a população negra no imaginário popular, também apresentamos algumas das políticas públicas de ações afirmativas criadas para “superar os efeitos da discriminação histórica, de promover oportunidades iguais para grupos discriminados de forma negativa (PARAÍBA, 2010), políticas que impactam todas áreas e pessoas do país.

Dos instrumentos normativos promulgados, a Lei 10.639/03 e, mais recente, a 11.645/08 alteram a LDBEN 9394 (BRASIL,1996) para instituir sobre os currículos da Educação Básica a valorização da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena, visto que incentiva a ruptura da ordem discursiva de monopólio europeu no seio escolar, espaço legítimo de (re)produção, circulação de saberes e transformação social. Ademais, “relacionando pluralidade cultural e educação para a igualdade, pode-se pensar a possibilidade de uma cultura da igualdade através da atuação da escola” (BENTO; SILVEIRA; CHINALLI, 2018) sob o amparo legal aludido. Todavia, essa normativa carece de implantação e de implemento efetivo para enfrentar o racismo a partir da escolarização pela resistência (in)consciente contra a “[instauração de] uma nova compreensão [...] de uma nova percepção de nacionalidade que inclua todos os seguimentos de cujas histórias [e culturas] na constituição de nossa sociedade têm sido silenciadas” (COELHO; SOARES, 2015, p. 160).

2.1 BREVE INCURSÃO SOBRE A DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL

O nefasto legado da escravidão ainda impacta fortemente a vida das negras/dos negros em diversas áreas, pois está entranhado na morfologia político-econômica da sociedade tardo-contemporânea. O peso desse impacto é

ideologicamente (re)impresso mediante controle e manutenção de estruturas de poder ativadas pelos diversos aparelhos ideológicos institucionalizados na sociedade, tanto na forma de ação quanto na de omissão, tal qual faz o próprio Estado, a escola, a família, a igreja, entre outros (ALMEIDA, 2021).

Uma rede de formações ideológicas que se dispersam pela supremacia branca, incute no grupo dominado a produção de consensos sobre dominação de si e do outro, o que atravessa e realimenta a produção de outras formações desembocando em práticas discursivas racistas incontestes, consensuais. (Re)inculcando, desse modo, no imaginário coletivo, rejeição ao outro. Ao rotularem a negra/o negro de “selvage[m], estúpido[a/o], analfabet[a/o]” (FANON, 2020, p. 132), mascaram silêncios e violências que se naturalizam, implicando, por conseguinte, genocídios para com grupos historicamente marginalizados. Nessa perspectiva, Nascimento (2016) salienta que

o ideal de embranquecimento infundido de forma sutil à população afro-brasileira, por um lado; e de outra parte, o poder coativo nas mãos das classes dominantes (brancas) manipulando como instrumento capaz de conceder ou negar ao descendente africano acesso e mobilidade às posições sociopolíticas e econômicas. [...] **é o arame farpado onde o negro sangra sua humanidade.** (NASCIMENTO, 2016, p. 92 - grifo nosso).

Esse panorama discursivo decorre de uma política racista que bebe de fontes etnocêntricas ao classificar uma raça mais relevante hierarquicamente que outra, impingindo superioridade e humanidade em detrimento de outra. Esse discurso assimétrico imposto repetidamente autoriza o gozo de direitos a um pequeno grupo da população eleito ideologicamente superior, desautorizando os demais. Desse modo, viabiliza a naturalização de discursos preconceituosos no inconsciente e práticas discriminatórias (des)veladas que, por conseguinte, geram desigualdades e sofrimentos à parcela subjugada em razão de sua cor. Essa relação desigual de poder foi fomentada a partir de políticas genocidas de estado reverberadas e executadas sistematicamente entre os séculos XIX e XX, embora se perpetue ressignificando por força da universalização da necropolítica.

Para Nascimento (2016), o processo de miscigenação foi uma dessas políticas genocidas, cujo mecanismo tinha o objetivo de embranquecer a população indígena, particularmente, negra a partir da exploração e coerção sexual, especialmente, de mulheres negras, ao reproduzirem mulatos. Não para igualar as raças, contudo, paulatinamente, eliminar a cor retinta dessa população e todo imaginário de que a

mistura de raças causaria a degeneração da raça dominante, pois ideologicamente levam a crer que esse “cruzamento” desencadearia “comportamentos imorais, lascivos e violentos” (ALMEIDA, 2021, p. 29), o que justificaria, desse modo, a supremacia e a dominação do branco.

A Imigração incentivava a vinda de estrangeiros, mormente, uma onda de europeus para o Brasil, a fim de fomentar o mercado de mão-de-obra pós-abolição. Em seu bojo, foi outra política nacional de estado que viria a dizimar as negras/os negros sob o viés do discurso racista que se fazia ao elevar a raça pelo transporte imigrante de sangue europeu com a ideia de purificar os negros/as negras e mulatos cunhados pelo estupro da mulher negra. Sob apoio das elites de poder, dentre os quais intelectuais brasileiros e da própria ciência nacional, acreditava-se que “dentro de um século ou de três séculos, isto importava; o que se fazia de essencial e indisputável era a necessidade de embranquecer o povo brasileiro por dentro e por fora”, afirma Nascimento (2016, p. 88). E, em seu lugar, o branco de sangue europeu prevaleceria sobre a (ex-)colônia. Essa política imigratória predica o que se conhece por racismo científico.

Dessas políticas percebeu-se a tentativa genocida de eliminar as negras/os negros da sociedade que, por sua vez, evidencia parte do processo de formação do povo brasileiro: mamelucos/caboclos, frutos da mistura do indígena com o branco e os mulatos, da mistura do branco com o negro. A esse respeito, Gevanilda Santos afirma que

[...] aceitamos os pressupostos da genética que comprovam a inexistência das raças do ponto de vista biológico, mas sabemos que a categoria “raça” foi construída socialmente [...] as relações sociais brasileira foram racializadas principalmente pelas doutrinas do século XIX. (SANTOS, 2009, p. 46).

Ainda que a ideia de raça perdesse o lastro científico, o termo, (re)construído social e politicamente, continua a ser ideologicamente (re)impresso para justificar a supremacia e o domínio de um grupo sobre outro com base no fenótipo do grupo dominado. Ademais, Zélia Amador Deus afirma que “‘raça’ é uma categoria discursiva em torno da qual se organizou um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão”. (DEUS, 2020, p.71, destaque da autora)

Enquanto gestasse a crença de que o grupo dominado seria desigual socialmente em razão da cor de sua pele, além de legitimar esse discurso violento, o

mito ainda o fazia normalizar essa relação em razão da própria natureza, para combater os efeitos das desigualdades sociais sofridas, pois “um dos papéis do racismo tem sido negar a participação social, política e econômica de determinados grupos e tornar legítimas as diversas formas de exploração.” Continua a autora. (DEUS, 2020, p. 72).

Nessa direção, o racismo como técnica de poder não só legitima as relações de forças assimétricas no eixo do sistema capitalista e patriarcal, quanto cria mecanismos de exclusão e de morte (FOUCAULT, 2010) para perpetuar-se sob a impingência discursiva da democracia, da cordialidade, da negação de vozes atravessadas por estereótipos, preconceitos, práticas racistas e discriminatórias encarnados numa série de materialidades discursivas no curso da história.

Para atender às demandas do capitalismo emergente, a abolição da escravidão desencadeou mudanças de toda ordem no Brasil, sobretudo em benefício dos donos de terras, ex-proprietários escravagistas e, posteriormente, dos imigrantes que aqui foram desembarcando, inicialmente, com o compromisso de também servir de mão de obra livre e assalariada à agricultura do café.

Nessa perspectiva, escravos libertos dispersaram-se na tentativa de sobreviver e ocupar espaços de trabalho, de modo que muitos mantiveram-se em ocupações de subsistências e/ou retornaram à Casa Grande dada às condições subumanas enfrentadas ao disputarem, com o imigrante, a “nova ordem social competitiva” (FERNANDES, 2007, p. 41).

Enquanto os proprietários de terras foram indenizados pela república, os escravos libertos e não tiveram qualquer reparação e/ou condições para enfrentar e aprender a viver em liberdade e se adequar ao novo modo de trabalho, de forma que muitos ficaram à mercê do sistema político-econômico que se imprimia, desencadeando conflitos e acentuando desigualdades e, por isso, discriminação racial alimentada por divisões de raça. Segundo Florestan Fernandes,

[...] após a abolição, portanto, a ideia da democracia racial acabou sendo um expediente inicial (para não se enfrentarem os problemas decorrentes da destituição do escravo e da espoliação final de que foi vítima o antigo agente de trabalho) e uma forma de acomodação a uma dura realidade (que se mostrou com “as populações de cor” nas cidades em que elas se encontraram, vivendo nas piores condições de desempregos disfarçado, miséria sistemática e desorganização social permanente). (FERNANDES, 2007, p. 46).

Ademais, continua o autor, manifestações oriundas dos movimentos sociais encabeçados pelas negras/pelos negros não foram suficientes para lutar em favor da “democracia racial da renda, do prestígio social e do poder” (FERNANDES, 2007, p. 47) logo após a Primeira Guerra Mundial. À época, essa luta chamava atenção apenas do próprio grupo marginalizado, que amargava os dissabores das desigualdades sociais, movimentando-se de acordo com a dinâmica dos processos político-econômicos a partir de então. Tais iniciativas (re)imprimiam no imaginário coletivo que à negra/ ao negro foi atribuída/a o insucesso de não conseguir se igualar socioeconomicamente ao branco, o que solapava a população de cor, consolidando a ideia de que a população negra precisaria do branco para ser e estar no mundo. Ao mesmo tempo, culpabilizavam-na pelos danos materiais e/ou simbólicos que lhes foram causados, o que isenta a elite hegemônica de qualquer responsabilidade sobre si, além de legitimar direta e/ou indiretamente uma política genocida, (des)autorizando quem pode ir e vir, inclusive viver.

Ainda que houvesse a integração de negras libertas/de negros libertos à sociedade de classes dominada pelo branco, havia um agravante em processo, o embranquecimento da população dita “de cor”, visto que a cosmovisão afro e suas tradições culturais eram (e continuam sendo) espoliadas pela “raça” dominante. Além disso, as práticas de ensino e narrativas europeizantes destituíam as condições de (des)igualdade racial, uma vez que a instituição era (continua sendo) configurada no bojo do racismo estrutural.

Ante a essa concepção, Silvio Luiz de Almeida, então Ministro de Estado dos Direitos Humanos e da Cidadania, afirma que

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. [...] O racismo como processo histórico e político, cria condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. (ALMEIDA, 2021, p. 50-51, grifo nosso).

Nesse sentido, pensar em práticas sistemáticas de opressão que escamoteiam a negra/o negro através de instituições moldadas pelos aparelhos ideológicos e repressivos do Estado (ALTUSSER, 2022) aglutinam o conceito de racismo

institucional. Almeida (2021) salienta que o racismo estrutural engendra desigualdades de grupos racializados que se institucionaliza nas relações jurídicas, políticas, sociais e econômicas. No entanto, o fato de essa prática ser estrutural não implica dizer que seja intransponível, visto que

[...] as ações repetidas de muitos indivíduos transformam estruturas sociais. Ou seja, pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas, [...] 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. (ALMEIDA, 2021, p. 51-53).

Essa responsabilidade traz-nos dupla função: a de nos posicionarmos contrários/contrárias a essa prática estruturada na sociedade e a de agirmos sobre ela, mediante ações antirracistas na intenção de pensar saídas para dirimir as desigualdades raciais implantadas sobre grupos historicamente subalternizados que são racializados no eixo das relações sociais pela supremacia branca.

Sobre a formação dos sujeitos de diferentes relações étnicas constituídas nesse processo desigual, surge o termo branquitude, que toma inicialmente, como padrão de referência o branco, o qual, apesar de racializar os ascendentes de diferentes etnias, não se inclui como “raça”. Por essa visão, Maria Aparecida da Silva Bento ensina que

[...] quando se estuda o 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. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, **a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima [sic] e o autoconceito do grupo branco** em detrimento dos demais, e **essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social**. O outro lado dessa moeda é o investimento na **construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro**, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima [sic], culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, **justifica as desigualdades raciais**. (BENTO, 2002, p. 2-3, grifo nosso).

A autora refuta os argumentos das elites de poder que insistem na manutenção dessa relação hierárquica com o fim de forjar os privilégios da branquitude a partir de discursos e práticas ideológicas de exclusão e negação disseminados entre todos afirmando que

[...] os legados cumulativos da discriminação, privilégios para uns, déficits para outros, bem como as desigualdades raciais que saltam aos olhos, são explicados e, o que é pior, freqüentemente [sic] “aceitos”, através de chavões que nenhuma lógica sustentaria, mas que **possibilitam o não-enfrentamento dos conflitos e a manutenção do sistema de privilégios**. (BENTO, 2006, p. 74).

Os efeitos desse “privilégio simbólico da brancura” (BENTO, 2002, p.27) são impressos em marcadores de diferenças sociais, os quais apontam negras/negros, no topo das principais estatísticas, se comparados com o branco. Quando combinados, esses indicadores, segundo o relatório das Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil demonstram, nos últimos anos, índices de maior vulnerabilidade socioeconômica na população de cor ou raça, preta, parda e indígena em razão do processo de formação e desenvolvimento histórico brasileiro (IBGE, 2019).⁸

Segundo o informativo, embora a maioria da população brasileira se autodeclare preta ou parda (56,8%), os indicadores de distribuição de renda apontam que, em 2018, dos cargos de gerência ocupados e rendimentos elevados, apenas 11,9% eram ocupados por pessoas pretas ou pardas. Já entre os 10% de menores rendimentos, o percentual desse grupo chegou a 75,2%. Em relação ao rendimento médio por pessoa, no mesmo ano, a proporção atingiu 85,9% para os brancos em detrimento dos indivíduos pretos ou pardos. Nos cargos gerenciais de menor rendimento, havia 45, 3% para esse grupo em desproporção de 53,2 % para pessoas brancas.

Em relação à conclusão do ensino médio, dos jovens entre 18 a 24 anos que frequentava a escola, apenas 61,8% de pretos ou pardos conseguia terminá-lo, diferente dos 76,8% dos estudantes brancos. Em 2018, no ensino superior, o percentual de universitários pretos ou pardos que ingressou nessa faixa etária, era de 35,4%, contudo, aquém em relação aos 53,2% de estudantes brancos. Esses dados refletem e definem o grupo prevalente e prioritário da EJA, recorte deste estudo.

Já entre os marcadores de violência apontam que em 2017, para cada 100 mil habitantes no Brasil, a taxa de homicídios entre a população preta ou parda foi de 43,4% em relação ao percentual de 16,0% do grupo branco. “Uma pessoa preta ou parda tinha 2,7 vezes mais chances de ser vítima de homicídio intencional do que uma pessoa branca” (IBGE, 2019). Eis a ilustração de que existe “pele alva e pele

⁸ Informativo das Desigualdades sociais de cor ou raça no Brasil, nº 41. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em 18 abr. 2022

alvo”⁹, materializando, dessa forma que o genocídio negro quando não assassina, leva adolescentes e jovens pretos ou pardos, de prevalência masculina, ao suicídio. (UNB/MS, 2018)¹⁰.

Em relação à representatividade política eletiva, em 2016, dos vereadores eleitos, apenas 42,1% pertenciam ao grupo preto ou pardo, bem como 24,4% dos deputados federais e 28,9% dos deputados eleitos constituíam o mesmo grupo, ainda que fossem maioria da população autodeclarada. Em todos os níveis legislativos, há diferenças substanciais em relação a pessoas pretas ou pardas, o que repercute diretamente na luta, resistência ao implante, implemento e efetividade das políticas públicas destinadas à igualdade racial, sobretudo na educação.

Os dados e indicadores apresentados destoam da falácia de que “Somos todos iguais” e/ou “Somos todos humanos”. Mesmo que a CF (BRASIL, 1988) preveja essa igualdade e a raça humana seja única do ponto de vista biológico, existe, de fato um processo sutil de exclusão histórica decorrente de um passado de escravidão e pós-abolição persistente que acentuam as desigualdades étnico-raciais em diversas dimensões, tais como desemprego, mortalidade infantil, população carcerária, taxa de analfabetos, além das citadas estatisticamente acima. Desigualdades essas que sangram cotidianamente, sendo urgente insurgir-se contra as causas desse quadro, a partir do seu enfrentamento por meio da educação ante a complexidade da realidade vigente.

⁹ Trecho da canção Ismália, do álbum AmarElo, composta e interpretada pelo rapper Emicida, com participação da atriz Fernanda Montenegro por declamar o poema “Ismália”, do poeta mineiro Alphonsus Guimarães. Esse intertexto sugere a metáfora dos efeitos psicossociais do racismo estrutural sobre negros e negras deste país. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EtN1jBk0ZQg>. Acesso em: 18 abr. 2022

¹⁰ Em 2018, um estudo realizado em parceria com a Universidade de Brasília (UNB) e com o Ministério da Saúde (MS), indicou, no intervalo entre 2012 e 2016, um aumento de 12% sobre a taxa de suicídio de adolescentes e jovens pretos ou pardos. Só em 2016, essa taxa é 50% maior que os anos do recorte da pesquisa. Para cada 10 jovens desse grupo, seis tiraram a própria vida em decorrência das desigualdades raciais se comparados com o levantamento do mesmo grupo branco. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos_suicidio_adolescentes_negros_2012_2016.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022

Desse modo,

[...] tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. **A pobreza [e a violência têm] cor**, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. (BENTO, 2002, p. 4, grifo nosso).

Importa realçar que “essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica, que atinge toda a população brasileira e, de modo particular, [negra]”, aduz Munanga (2016, p.172). Em face disso, o enfrentamento e o combate do racismo (re)impresso na contemporaneidade sob a égide da igualdade de direitos e oportunidades para com a população negra é a bandeira de luta e resistência do Movimentos Negro que sempre se impôs em favor de ações afirmativas, que são políticas públicas criadas contra esse sistema cruel de dominação reverberado pelas formações e práticas discursivas da supremacia branca.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Pensar no fim das relações de poder assimétricas de recorte racial é pensar na consecução de políticas públicas de igualdade racial com mecanismos que projetem ações de reparação histórica para um grupo grande que sofre processos de silenciamentos e/ou invisibilidades, ainda que politicamente minoritários, por vezes, com camadas de opressão de raça, gênero e classe, em vários campos da vida social, mormente na instituição escolar. Sob esse ângulo,

[...] as ações afirmativas visam à constituição de reformas estruturais na sociedade a fim de ampliar o número de indivíduos participantes da cidadania republicana, bem como o universo daqueles que participarão efetivamente da construção da nação. (FONSECA, 2009, p. 127).

Pensar em igualdade é vislumbrar o exercício da cidadania ativada a partir de iniciativas e mecanismos institucionalizados de inclusão que oportunizam a ocupação de espaços fomentadores de consciência e resistência, como a instituição escolar.

“Como política pública, a educação é forte vetor que impulsiona programas de desenvolvimento, inclusão e promoção social”, defendem Bento, Silveira e Chinalli (2018, p. 12). Nesse sentido, é fundamental a formação e a rearticulação de docentes e gestores com o fim de viabilizar ampliação/produção de conhecimentos, instrumentos e práticas pedagógicas que instale uma cultura de igualdade e equidade social.

Ademais, pensar em igualdade é autorizar ao negro as mesmas oportunidades de acesso à ordem social competitiva tanto quanto o branco o faz sem os respingos da pós-abolição, uma vez que “o acesso a emprego e ao trabalho é condição primordial para a reprodução da vida, e sua exclusão é também a primeira forma de negação desse direito básico da cidadania” (CARNEIRO 2011, p. 110). Portanto, pensar em igualdade racial é refletir e atuar, ainda que árduos e desafiantes, sobre caminhos que visualizem um horizonte de sociedade que se queira verdadeiramente democrático, plural e antirracista, acrescenta Ribeiro (2019).

É essa a bandeira que impulsiona o Movimento Negro Unificado (MNU), que luta(va) pelo fim da violência e discriminação em desfavor da população negra oriundas da falácia do mito da democracia racial e, ainda exigia a aprovação e o cumprimento de políticas públicas em favor dessa comunidade. Lélia Gonzalez define-o como um

[...] movimento político de reivindicação sem distinção de raça, sexo, educação, crença política ou religiosa e sem fins lucrativos. Seu objetivo é a mobilização e organização da população negra brasileira em sua luta pela emancipação política, social, econômica e cultural, que tem sido obstada pelo preconceito racial e suas práticas. [...] propõe denunciar as diferentes formas de opressão e exploração do povo brasileiro como um todo. (GONZALEZ, 2020, p. 119).

Embora o curso do Movimento seja marcado por conflitos e limitações, continuam na tessitura de um enredo que se traduz em união em um itinerário político desafiador de reexistências e resistências “pois denunciavam publicamente suas demandas, amparadas na garantia constitucional de exercer seus direitos e, também na construção da identidade negras” (SANTOS, 2019, p. 74).

É por intermédio da intervenção do Estado mediante políticas públicas de igualdade racial, com pautas e ações afirmativas para ocupar espaços sociais que lhes foram historicamente negados e que ainda desautoriza vozes e interdita identidades negras desde os idos da escravidão. Se não fosse por tal Movimento,

segundo Gomes (2017, p. 19), “tensionando e pressionando o Estado brasileiro e as esquerdas, o país não teria avançado na construção de políticas de igualdade racial e de superação do racismo”. E perceber o recrudescimento do racismo e profundos retrocessos imposto pelo (des)governo ideologicamente conservador que fora instalado (2016-2022) amedronta, mas essa nódoa histórica também alimenta a luta por um ideal de democracia, ainda mais com um horizonte de esperança que se mostra sob o lema “união e reconstrução” da atual gestão (2023-2026) do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, (re)instaurando a (re)produção de práticas discursivas de visibilidade e emancipação, sobretudo para grupos minorizados historicamente.

Graças a essa constante que o Movimento busca por uma escola sensível à emancipação sociorracial no campo das relações raciais e pedagógicas em diálogo com o conhecimento produzido por intelectuais (negras/negros). É na escola, entendida como palco de tensões e ressignificações, na qual o conhecimento institucionalizado é produzido, transmitido e socializado. Ao transitar suas pautas das cobranças para denúncias contra as pseudoigualdades étnico-raciais difundidas pelo mito da democracia racial e consequente negação do racismo e implicações socioeconômicas, o Movimento propõe-se a estabelecer um diálogo com outros sujeitos a partir de outras pedagogias em busca do “reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar”, aponta Gomes (2017, p. 49).

Ademais, a autora reafirma que a

[...] expectativa do Movimento Negro e de todos aqueles que se posicionam contra o racismo e a favor da luta anti-racista [sic] é de construir um país que, de fato, apresente e crie condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade, principalmente para os grupos sociais e étnico-raciais que vivem um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Aí, sim, estaremos construindo uma sociedade realmente democrática que respeite e valorize a diversidade. (GOMES, 2005, p. 59).

Nesse viés, ações afirmativas, que se instauram à força da luta desse Movimento e da lei, tensionam e respaldam intervenções pedagógicas que ainda carecem de implemento efetivo, reforçando a relevância e a urgência dessa política de reparo histórico por intermédio de uma agenda positiva balizada, entre outras, citemos a 7ª Constituição Federal – CF a qual importa transcrever aqui os seguintes princípios:

Art.3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federal do Brasil: I-constituir uma **sociedade justa e solidária**; II-garantir o desenvolvimento nacional; III-erradicar a pobreza e a marginalização e **reduzir as desigualdades sociais e regionais**; IV-promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...] Art. 210. Deve-se **promover o respeito devido pela educação aos valores culturais**. [...] E art. 242, parágrafo 2º: O ensino de história deve levar em **consideração a contribuição das diferenças culturais e etnias para a formação do povo brasileiro**. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Além da carta Magna, a Conferência mundial contra o racismo, discriminação racial e xenofobia e outras formas de intolerância, ocorrida em Durban, em 2001, tendo o Brasil como signatário, apresentou um programa de ação¹¹ para enfrentar e combater o racismo em todas as suas dimensões. Reflexo desse evento, ainda que indireto, ampara a modificação da Lei 9.394 (BRASIL, 1996), por meio da 10.639 (BRASIL, 2003), normativa de nosso recorte temático, ampliada pela legislação 11.645 (BRASIL, 2008).

Nesse caminho, com o fim de desconstruir os resquícios do mito da democracia racial e superar as desigualdades raciais, a Lei 12.288 (BRASIL, 2010), que normatiza o Estatuto da Igualdade Racial; e, mais recente, cabe destacar a Lei estadual 12.131 (PARAÍBA, 2021), integrada à normativa nacional, publica o plano de ação e os mecanismos em favor da promoção da igualdade étnica e racial. Dentre os eixos que definem os objetivos elencados, a saber o de enfrentamento das desigualdades sociais e da intolerância religiosa oriundas do racismo estrutural, múltiplo e agravado; construção de políticas de ações afirmativas e equidade social; políticas de promoção à igualdade étnica e racial; participação política, entre outros.

No acesso aos espaços públicos de ensino, a normativa 12.711 (BRASIL, 2012) legisla sobre a política de cotas sociais e raciais para acesso às escolas técnicas e ensino médio, bem como às universidades públicas em que, atualmente passa por revisão dada a ocasião de seu decênio vigente. Além dos instrumentos legislativos aludidos, citemos também o que garante um percentual de reserva de vagas em bancas e concursos públicos no gradiente de funções contidas na esfera pública e a que incentiva a Educação Quilombola, nas três esferas de poder.

Esse leque de diplomas legislativos reflete a pressão dos movimentos coletivos, sobretudo, Negro. Advindo do MNU, o Movimento Negro do Brasil (MNB) atual,

¹¹ Declaração e programa de ação de Durban. Disponível em: <https://www.un.org/en/durbanreview2009/ddpa.shtml>. Acesso em 18 abr. 2022

formado por organizações da sociedade civil, prima pelo combate ao racismo e pela defesa dos direitos da população negra. Além disso, considera como datas comemorativas e de reflexão no calendário anual o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial (21/03), Dia Nacional da Denúncia contra o Racismo (13/05), Dia da Mulher Negra Afro-latino-americana e Caribenha (25/07) e o aludido Dia Nacional da Consciência Negra (20/11), estando este instituído a partir da Lei 10.639/03. (SANTOS, 2009).

Consoante Fonseca (2009, p. 130), “todas essas ações podem ajudar a sociedade brasileira a reconhecer que a democracia racial [...] não existe no Brasil”. A partir desse reconhecimento, é substancial que se finque os pés nos diferentes espaços que absorvam o atraso social, especialmente educacional da população negra, condição *sine qua non* de acesso à cidadania e à equidade.

2.2.1 A temática da diversidade étnico-racial como política educacional

Embora a CF (BRASIL, 1988) prescreva sobre a temática da diversidade étnico-racial e ocorram esforços e pressões contumazes por parte do MNU, pouco foi implantado e implementado a respeito até a aprovação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e, posteriormente, após pressão dos movimentos indígenas, é atualizada por meio da Lei 11.645/08, que amplia para o estudo obrigatório da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. A nova redação institui no

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008).

Incluir no currículo oficial de ensino essa temática, que abarca etnias historicamente discriminadas, configura uma medida crucial de enfrentamento e combate às desigualdades naturalizadas e reproduzidas a partir da escola. Além

disso, a conjugação dessas normativas, para Schwarcz (2012, p. 86), “visa recuperar a diversidade de nossa formação e fazer jus à riqueza de nossa história híbrida em povos e culturas”.

Em consonância com a mais atual e abrangente Lei 11.645/08, a Resolução de nº 07/2010 fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental 9 (nove) anos, apresenta fundamentos e princípios atrelados ao respeito às diferenças, mas, de forma complementar à base nacional comum e diversificada indicando que

[...] a história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação [...]. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. (BRASIL, 2010, p. 3).

Nessa direção, dos diplomas legislativos citados relacionados à diversidade étnico-racial, todos eles “visam à construção da sociedade e da educação como espaço/tempos mais igualitários democráticos e justo para todos” (GOMES, 2017, p.36), uma vez que conhecer a própria história é reconhecer a existência de nossa diversidade enquanto povo. Análogo a esse objetivo, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

[...] tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduque[m] cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2013, p. 78).

A despeito dessa prescrição legislativa, vale salientar que há uma lacuna de quase dez anos de diferença entre a Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e a 11.645 (BRASIL, 2008) e o seu plano de implemento, o que reforça a importância de articulá-la às práticas pedagógicas não de forma festiva, como se pratica, comumente ou estereotipado o Dia da Abolição da escravatura (13/05). Tampouco isoladamente e/ou sem tanto destaque, e ainda em poucos recintos escolares no tocante ao dia reservado à Consciência Negra (20/11), cuja data deve ser lembrada como sinônimo

de reflexão sobre a luta e resistência de Zumbi dos Palmares. Ainda assim, devendo ser ampliada e integrada ao cotidiano da sala de aula conforme as normativas citadas, que obrigam que os sistemas de ensino, em todos os níveis, ensinem a cultura e a história indígena, mais especificamente a afro-brasileira. Para reforçar, em recente publicação, entra em vigor a Lei 14.319, de 05 de janeiro de 2023¹², que considera o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé (21/03), no mesmo dia em que também se destaca a consciência é o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial, instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1966. Datas historicamente importantes que ressaltam e positivam a cultura afro-brasileira, marcadamente perseguida pela branquitude. No entanto, não basta o reforço de leis, urge implementá-las e efetivá-las, por meio de condições de ensino e consciência docente, inicialmente.

Do contrário, essa resistência nega a identidade da população negra, visto ser reconhecido pela sua ancestralidade, o que torna importante, nas palavras de Fanon (2020, p. 48), “provar ao mundo branco a existência de uma civilização negra”. Nesse sentido, é urgente levar à prática as ações afirmativas de acesso e manutenção nos espaços de poder e privilégios por meio da institucionalização da igualdade racial, uma vez que cresce não apenas no Brasil, mas também em várias partes do mundo grupos supremacistas e conservadores com violentos ataques racistas.

Todavia, na Paraíba (PB), unidade federativa deste trabalho, para cumprir as referidas normativas, prevenir e educar, regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena no ensino estadual de ensino por meio da Resolução 198/2010.

Em diálogo com tal instrumento, ante a morosidade de implante e implemento, o estado, durante a Pandemia da covid-19, institui, por meio da Lei 12.131 (PARAÍBA, 2021), o Plano estadual de promoção à igualdade racial. Dentre as ações elencadas, temos a de

[...] efetivar, através dos projetos políticos pedagógicos – PPPs das escolas estaduais, o cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 – que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas – dos profissionais da educação para o correto uso de material pedagógico e didático. (PARAÍBA, 2021, p. 30).

¹² Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/933101-lei-que-cria-o-dia-nacional-das-tradicoes-das-raizes-africanas-e-sancionada/>. Acesso em: 06/01/2023

Outra ação similar inclui a educação quilombola que também objetiva entre 2022 e 2024 a reformulação de todos os Planos Políticos Pedagógicos (PPPs) em cumprimento com o que prescreve os diplomas legislativos citados em todos os estabelecimentos de ensino da alçada estadual. Embute nessa reformulação as demais medidas que oportunizam o cumprimento dessas normativas educacionais, tais como reformas dos planos curriculares, formação de professores e gestores, oferta de referências bibliográficas, monitoramento das ações e verbas orçamentárias, entre outros. Por isso, “As instituições públicas do sistema educacional têm a responsabilidade de preparar o cidadão para conhecer e valorizar a diversidade humana, como um dos maiores preceitos da humanidade e um dos fundamentos da sociedade igualitária que desejamos”. (BENTO; SILVEIRA; CHINALLI, 2018).

Pensando na educação antirracista, para além das normativas concernentes a essa prática, é substancial consultar a normativa de orientação curricular regente da Educação Básica, como a BNCC (BRASIL, 2018). Apesar da verve neoliberal e/ou tecnicista do documento, ele indica as aprendizagens essenciais de forma orgânica e progressiva que os estudantes precisam aprender sem apontar, necessariamente, para os conteúdos a serem ministrados, ficando a adequação dos currículos à escolha de cada sistema de ensino. Algumas de suas orientações insinuam, ainda que em penumbra, para as bases de uma pedagogia antirracista já em uma das primeiras competências a serem desenvolvidas na Educação Básica, ao buscar, expressamente

[...] valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar os 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. (BRASIL, 2018, p.11 – grifo nosso).

Essa competência, grosso modo, é compatível com a legislação anterior ao primar pela diversidade da história e da cultura afro-brasileira e africana, substanciais ao reconhecimento e valorização das relações étnico-raciais. Além da competência aludida, dentre as arroladas na BNCC (2018), há outra que faz menção à prática resultante de uma educação antirracista que aduz

[...] 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.12).

Adiante, na seção que traz o “Pacto interfederativo e implementação” desse documento, já no subtítulo “igualdade, diversidade e equidade”, apresenta três noções aglutinadas que também sugerem dialogar com a legislação étnico-racial ao justificar que

[...] no Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, (BRASIL, 2018, 14, grifo nosso).

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) orienta que as aprendizagens essenciais a serem promovidas no Ensino Fundamental, sem menção à EJA, demonstrem, além do acesso e permanência dos estudantes, a adequação de necessidades decorrentes das diferenças dos estudantes que visem igualar oportunidades a partir de

[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro 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 – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (BRASIL, 2018, 15).

No entanto, ainda que bastante mediatizada pelos sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes esferas, mormente privados, as orientações legais forjadas pela BNCC (BRASIL, 2018) bebem de vários dos princípios já existentes da LDBEN (BRASIL, 1996), dos quais “consideração com a diversidade étnico-racial” configura-se expressamente pouco saindo do papel.

Além das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 2008) também previam, em um de seus princípios, o tratamento transversal nas atividades curriculares a pluralidade cultural. Dentre os objetivos do Ensino Fundamental espera que os alunos e alunas desenvolvam a capacidade de

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 2008, p.7).

Embora essas expressões estejam relacionadas ou mencionando de alguma forma, a diversidade das relações étnicas-raciais, tanto essa normativa quanto sua atualização em 2018 é um passo importante para a visibilidade da EREER como política educacional. Todavia, mantêm-se abstratas ao trazer genéricos os termos que aglutinam grupos invisibilizados, o que enfraquece as forças para uma mobilização enérgica com ações efetivas (e afetivas) para a consolidação de uma educação que prime pelas relações sociorraciais simétricas, fundada na equidade¹³, diversidade, multiculturalismo e, sobretudo, antirracismo. Desse modo, há de atentar para

[...] a inserção da história da África e do povo negro nos currículos escolares é um avanço, mas há que cuidar que África, que negro aí se retrata, e como as mulheres negras e suas reivindicações são representadas. Haveria, portanto, para fazer frente a tal desafio, por uma educação anti-racista e anti-sexista, [sic] contribuir para que a escolamais se abrisse ao conhecimento dos movimentos sociais, como o das mulheres negras. Quando racismo e sexismo se conjugam, as consequências [sic] nefastas se multiplicam. (UNESCO, 2006, p. 3).

As práticas educativas, nesse sentido, ainda permanecem tímidas ou inexistem, frente às barreiras impostas pela pedagogia de base etnocêntrica inscritas em formações discursivas excludentes, abafando a escuta de vozes, como as de autoria (feminina) negra, imanentes a sujeitos sociais e de direitos, silenciados e marginalizados há cinco séculos de subjugação e desigualdades no Brasil.

Segundo Müller (2015), essa inércia pedagógica deve-se aos resquícios do equívoco da democracia racial que imobiliza os docentes e a gestão escolar, também vítimas desse currículo europeizado enquadrado pelo racismo institucional. Arelada à negação da existência de preconceito racial no âmbito escolar, negam, de igual modo, não só a implantação quanto a implementação da Lei 11.645/08, negando também, o fazer pedagógico em consonância com tal normativa. Desse modo, para romper com esse cenário, é necessário haver

¹³ Refere-se ao mesmo sentido que a Resolução 07/2010, normativa das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental 9 (nove) anos, alude sobre “a importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. (BRASIL, 2010)

[...] o estabelecimento de práxis pedagógica que contribuam [...] para eliminar o silêncio da escola diante da realidade social de discriminação e exclusão a que a população negra está submetida historicamente e a superação eurocêntrica de uma história do negro ainda presente nos livros didáticos e no cotidiano escolar. (MÜLLER, 2015, p. 225).

Diante disso, amparados pela legislação referida e pelo reconhecimento da existência e dos efeitos que o racismo engendra sobre as relações sociais, especialmente, sobre a formação psicossocial discente, é substancial que o docente assuma um papel de agente de mudança no sentido de pensar e agir mediante alternativas que se coloquem como estratégias didático-pedagógicas no eixo das práticas de linguagem. As políticas públicas de educação devem dar condições para que haja formação docente na área para não só no implante e implemento da lei em voga, bem como na sua manutenção. Ações, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que convidem o discente a ser copartícipe desse processo desafiante para o enfrentamento e superação do racismo a partir da escola, vislumbrando-a palco de elevos e mudanças sociais, uma vez que

[...] a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e [conserto] das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 15).

Ademais, independente da leitura social de cor, fenótipo, etnia dos estudantes, a escola ofereça condições com o objetivo de que se sintam sujeitos sociais (e não objetos dela) para que se percebam corresponsáveis por esse movimento de resistência, contrariando a ordem do discurso legitimadora das relações assimétricas de poder.

Todavia, se por um lado a escola, sendo um dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) que se ocupa de inculcar e produzir, massiva, silenciosa e paulatinamente as ideologias dominantes da sociedade capitalista, definindo papéis de classe que reproduzam as relações de produção econômica (ALTHUSSER, 2022). Nesse bojo, institucionaliza o racismo mediante a manutenção de discursos e práticas discriminatórias

[...] e, com isso, [reduz] possibilidades de mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros. A escola não necessariamente está atenta à relevância do clima escolar e das relações sociais para o desempenho escolar, que pode ser afetado por sutis formas de racismo que muitas vezes não são assumidas ou conscientemente engendradas. (UNESCO, 2006, p. 19).

Por outro, constitui um espaço de excelência que deve ser ocupado em favor da desconstrução dos resquícios dessa pseudodemocracia racial, a começar pelo questionamento docente sobre esse sistema. Diante disso, são necessárias ações que conscientizem e viabilizem condições reais pedagógicas aos professores para o implemento efetivo das normativas referidas em seu planejamento para além dos eventos anuais de reconhecimento da cultura e história afro-brasileira. É necessário, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana desse modo, desenvolver práticas de ensino baseadas em metodologias e instrumentos didáticos que

[combatam o] racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo das relações étnico/raciais positivas [para] fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências e contribuição, a participação e importância da história e cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com outras pessoas, notadamente negras (BRASIL, 2004, p. 16-17).

Nessa perspectiva, nossa pesquisa visou contribuir com a produção de um Caderno Pedagógico, a ser desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, atrelada a práticas de leitura de abordagem discursiva construídas na/para a EJA, sendo possível adaptada aos demais segmentos de ensino. Tal contribuição teve como objetivo promover não somente reflexão sobre a temática racial, “que devolva à população negra sua autenticidade e identidade positiva, histórica e culturalmente” (MÜLLER, 2015, p. 206), mas também estimule a formação de um sujeito-leitor que questione e intervenha contra a realidade concreta que escamoteia grupos historicamente perseguidos, sobretudo os racializados.

À par disso, portanto, espera-se que os discentes desenvolvam gestos de leitura que os levem a compreender as condições de produção de discursos, percebam e ajam sobre os ditos presentificados, esquecidos e não-ditos por meio de

pistas assinaladas em gêneros diversos que materializam o racismo, bem como que positivem as contribuições das negras/ dos negros no Brasil e respeitem à diversidade racial. Eis o principal intento sobre o qual nos debruçamos e almejamos alcançar por meio desta dissertação. Para tanto,

[...] pensar na inserção política e pedagógica da questão social nas escolas significa muito mais de que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. **Significa dar subsídio aos professores, colocá-los em contato com as discussões mais recentes sobre os profissos educativos, culturais, políticos. Mas, para que isso aconteça, não basta somente desejarmos ardentemente ou reclamarmos cotidianamente** de que nenhuma iniciativa tem sido tomada. **A escola e os educadores têm que se mobilizar.** (GOMES, 2005, p.152, grifo nosso).

Em face disso, cumpre destacar a importância da formação continuada e das instituições formadoras de docentes de todos os componentes curriculares, mormente de Língua Portuguesa, como também faz o PROFLETRAS/UFPB, com vistas à sensibilidade e à conscientização sobre as questões raciais, sem as quais torna-se dificultoso lançar mão dessas normativas e pensar em estratégias diversas que visem mudanças atreladas à inserção de práticas pedagógicas voltadas para a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Todavia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destacam que

[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de **ampliar o foco dos currículos escolares** para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (...) **mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais**, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecidas pelas escolas. (BRASIL, 2004, p. 17, grifo nosso).

Além disso, essa normativa também cita que, para que sejam forjadas novas relações étnico-raciais, importa que sejam incluídas nesse contexto culturas e histórias outras, para além das europeias e africanas, oriundas de descendentes asiáticos e indígenas com a intenção de sensibilizar para a diversidade cultural e criar relações de respeito e pertencimentos identitários. Em diálogo com essa regulamentação, Trindade (2006, p. 98), assevera que “o fazer pedagógico carece de uma nova orientação que permita a estudantes de todas as etnias, gêneros e grupos

sociais usufruir das mesmas oportunidades, em igualdade de condições, visando à cidadania plena.”

Nessa direção, refletir, criar, questionar, agir, na perspectiva descolonial, exige uma pedagogia que dissolva as práticas docentes eurocêntricas. Para Nilma Lino Gomes (2012), ao discorrer sobre a descolonização curricular, defende ser é um processo que

[...] implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, **a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo** torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. **Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos** por meio de sua codificação com a idéia [sic] de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado [...] e **compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro [...]** são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. (GOMES, 2012, p. 106).

Ante a isso, Coelho e Soares (2015, p. 172, grifo nosso) sugerem “[adotar] tal enfrentamento do ponto de vista institucional, mediante compromisso a ser estabelecido entre todos os agentes que integram a escola e inserção no Projeto Pedagógico”, para além das aulas exclusivas de Língua Portuguesa, sob prática interdisciplinar. Para tanto, toda a comunidade escolar precisa ser sensibilizada e estar em sintonia com um currículo descolonial, que rompa com as epistemes homogeneizantes que acentuam o racismo; que esteja afinado com um projeto político pedagógico que direcione e mobilize condições e estratégias de aprendizado para além da prática hegemônica, dentre outras necessidades, em favor de uma educação para a diversidade viabilizadora de mudanças em prol da construção, inclusive, de “atitudes de reconhecimento e valorização da importância das negras/dos negros na formação social brasileira e paraibana e de respeito a suas culturas” (PARAÍBA, 2010). Ademais, Cavalleiro (2006, p. 90), sintetiza que o desafio de “buscar soluções para essas demandas não representa um trabalho restrito em favor [da população referida e da modalidade da EJA]. Mais do que isso, implica um trabalho em favor do ser humano” imerso na sociedade multicultural e plurirracial.

2.2.2 A Educação de Jovens e Adultos: reparação ou exclusão?

Segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), a educação como dever do Estado prima pelos processos formativos destinados ao mercado de trabalho e à cidadania. Ocorre que a história da Educação de Jovens Adultos sempre esteve vinculada a programas que mais beneficiavam os postos de trabalho que os próprios estudantes, pois tais iniciativas, quando contínuas, prima(va)m pelo ensino tradicional e tecnicizado em detrimento da prática social, tampouco da (trans)formação social.

Porém, “o verdadeiro sentido da educação de jovens e adultos, ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe [apenas] à questão da escolarização.” (PAIVA, 2006, p. 4). Nessa direção, a V Conferência Internacional de Jovens e Adultos, realizada em Hamburgo, reconhece que

[...] a educação de adultos se torna mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.3).

A Declaração afirma ainda que

[...] educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. **Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade.** É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida **seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito.** (UNESCO, 1997, p.4, grifo nosso).

Tanto o direito quanto ao dever referidos vislumbram possibilidades de ser e estar em harmonia com diversidades e existências para além das demandas de mercado. Contudo, a manutenção das desigualdades, sobretudo raciais continuam a imperar, haja vista as barreiras excludentes que se desenham para dificultar as condições de acesso e permanência do estudante na escola. Não à toa que o direito,

humano e básico, o da educação de jovens e adultos (e idosos), ainda configure um espaço político de disputa em pleno século do conhecimento.

Ao pensar sobre a diversidade do grupo prioritário atendido pela modalidade: jovens, adultos (e idosos) que não tiveram acesso ou não conseguiram permanecer estudando em turma regular em idade própria por razões adversas impostas à vida adulta (e também dos jovens) que impactam o estudante, a saber: mudança de endereço domiciliar e/ou de trabalho, perda ou (nova) contratação empregatícia, alteração na estrutura familiar, doenças e transtornos pessoais e familiares (PAIVA, 2006), inclusive por sofrer discriminações, sendo a racial uma delas. De forma similar, tais intercorrências podem motivá-los à retomada dos estudos, além de outras motivações que vão além da busca pela certificação, deparando-se, por sua vez, com outros obstáculos que acentuam exclusões já latentes.

Os termos “jovens e adultos (incluindo idosos)” cortinam, na verdade, sujeitos

[...] marcados pela pobreza, machismo, racismo, violência, trabalho infantil, homens e mulheres pretos, transexuais, homossexuais, deficientes físicos e mentais, refugiados e imigrantes, enfim, sujeitos excluídos da escola por diferentes fatores culturais, econômicos, políticos e psicossociais. (MESQUITA, 2019, p. 61).

A especificidade desses sujeitos somada à carência de uma organização curricular descolonial, com estratégias pedagógicas acolhedoras e assertivas, marginaliza-os e aprofunda abismos socioeconômicos, visto que “o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (BRASIL, 2000, p. 6).

Além disso, segundo Jane Paiva (2006), a começar no processo de alfabetização,

surgem alunos cujo perfil revela a presença de jovens que, não concluindo a escola regular, são “empurrados” para o noturno, pelas armadilhas sutis que o poder sabe bem dispor. Alunos que “fracassam” de muitas formas – considerado o fracasso desde a indisciplina aos resultados processuais e finais causados pela desmotivação com as propostas pedagógicas – são “convidados” à matrícula no noturno, pelos gestores das escolas regulares, chegando crescentemente em número à educação de jovens e adultos. (PAIVA, 2006, p. 536, destaque da autora).

Eis o reflexo de um currículo hegemônico, fechado para as singularidades dos discentes como um todo, ocultando outras faces latentes da diversidade do público

escolar que desembocam na modalidade aludida, como a dos alunos e das alunas que apresentam alguma neurodiversidade¹⁴ para além daqueles que sofrem os efeitos do racismo institucional. Essa atmosfera reforça estereótipos e preconceitos, até discriminações ao segregar as vítimas desse currículo hegemônico em níveis e turnos incompatíveis aos próprios educandos, comprometendo a qualidade de acesso, de ensino e, eventualmente, vulnerabilizando, a continuidade aos estudos ante o desrespeito e ausência de conhecimento à realidade complexa e concreta, reflexo desse currículo vertical que silencia as diferenças (Freire, 2013).

Atrelada a isso, a negação (in)consciente do racismo e o despreparo docente em lidar com a diversidade e os conflitos raciais “entre diferentes alunos de ascendência étnico-raciais e sociais”, isenta-o de (re)agir, afastando, entre outros fatores, “o aluno negro e prejudica[ndo] seu aprendizado. O que [também pode explicar] o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.” (MUNANGA, 2005, p. 16).

Para abarcar as singularidades desse perfil historicamente marginalizado, como sujeitos concretos, sem esgotar o tema, além dos marcos internacionais e da LDBEN (BRASIL, 1996), que preza por

[...] oferecer gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, **consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho**, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p. 14, grifo nosso).

Em consonância com a LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996), o Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2000), da Resolução 01/2000, de 05 de julho de 2000, que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, define-a como modalidade da educação básica abarcando as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio; devendo ser ofertada na forma presencial e semipresencial; organizadas dentro das instituições que integram a educação nacional; com respeito às especificidades próprias, devendo ser tratada como tal; cabendo também aos

¹⁴ “Ou Neuroatipicidade postula que diferenças neurológicas, isto é, conexões neurológicas atípicas fora dos padrões ideais perpetuados na e pela sociedade, devem ser compreendidas como quaisquer outras particularidades humanas, e não como doenças/déficits a serem tratadas e curadas. Nessa concepção, o autismo, a dislexia, a discalculia e o Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade (TDAH), por exemplo, são vistos como condições que caracterizam a personalidade e a individualidade do sujeito. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55425/html>. Acesso em 20 abr. 2022

sistemas de ensino a operacionalização dessas diretrizes ao observar à duração dos cursos e a idade mínima para ingresso na EJA; além da certificação nos exames.

Em razão das especificidades da EJA, para fins de concepção, elaboração e desenvolvimento de políticas públicas, é constituída de funções, sendo a reparadora o direito de acessar uma escolarização de qualidade que promova a conquista da cidadania plena mediante os mecanismos de igualdade social. Essa função visa a “restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.” (BRASIL, 2000, p. 9)

Já a função equalizadora tem como princípio recuperar o tempo em que tais estudantes estiveram afastados da escola, devolvendo a eles oportunidade de acesso para dar continuidade aos estudos.

Além desse acesso, oferecer condições para que continuem os estudos não apenas na escola, mas também no processo de qualificação permanente condicionada a procedimentos e instrumentos didáticos atualizados e adequados à modalidade e ao mundo em transformação que se descortina, eis a substância da função qualificadora, essência da EJA (BRASIL, 2000). Tal função, de acordo com o Parecer referido

[...] tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000).

Por um lado, há que se perceber que a educação permanente não é movimento de um só, no caso, do esforço apenas do estudante; mas de um coletivo que age de forma complexa e articulada em benefício de uma pedagogia que se insurja contra um sistema injusto, hierarquizante que relaciona a educação permanente a igualdade de oportunidades. Tal relação discursiva pode mascarar desigualdades em vez de dissolvê-las por meio da intervenção de políticas públicas educacionais, visto que essa educação permanente é alcançada por aqueles que detém de melhores condições socioeconômicas (GADOTTI, 2012). Com isso,

[...] a Educação permanente impede o trabalhador de tomar consciência de que não é graças ao esforço pessoal, mas através de uma ação conjunta que pode esperar a emancipação. A educação transforma-se, assim, num remédio da sociedade opressiva e um sonífero para fazer esquecer a desigualdade inicial na concorrência para a formação. (GADOTTI, 2012, p. 128).

Portanto, creditar na educação permanente a concepção de uma qualificação constante para acompanhar e se adequar ilusoriamente as mudanças pelas quais a pós-modernidade presentifica, é fortalecer a manutenção do *status quo* dentro de uma sociedade de classes que qualifica, no estrato social, de cima para baixo, relegando a população de menor aporte financeiro à dominação desse sistema profundamente desigual.

Por outro lado, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 finda a função qualificadora sugerindo que os próprios

[...] termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (BRASIL, 2000, p. 11).

Nesse viés, o sentido de educação permanente para EJA é ampliado, pois sugere uma qualificação orientada para fomentar as demandas de mercado, bem como a “atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles [estudantes]” (BRASIL, 2000, p. 10), além da participação da vida social e política. Apesar de contraditório para Gadotti (2012), essa relação sugere ser uma saída legal para dizer sobre a função qualificadora, ainda que o fazer esteja aquém e além para a realidade concreta dos sujeitos do grupo prioritário alcançado pela EJA.

Na Paraíba, em observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), às Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (BRASIL, 2010), às Normas para a EJA (PARAÍBA, 2016), as Diretrizes Operacionais da EJA (PARAÍBA, 2021; 2021) primam, em tese, por orientar a comunidade escolar sobre as singularidades dos sujeitos de direitos de aprendizagens e da referida modalidade, nos aspectos administrativos e pedagógicos, otimizando as condições de acesso, permanência, duração mínima, avaliação e certificação nas escolas estaduais que ofereçam cursos da EJA com modelo presencial, semipresencial e a distância (EAD)

Os modelos de atendimentos citados, respaldados pelos respectivos regimentos escolares projetos pedagógicos nas escolas às quais são vinculados, Diretrizes Operacionais da EJA (BRASIL, 2020) vislumbra

[...] o protagonismo dos jovens, adultos e idosos e sua capacidade de compreensão de mundo, **a partir de seus saberes, das experiências e trajetórias de vida, com respeito às diferenças, singularidades, contextos e particularidades de cada indivíduo**, visando à plenitude de seu desenvolvimento e dignidade humana. (BRASIL, 2020, grifo nosso).

Pensando nisso, as escolas estaduais oferecem o curso presencial, semipresencial e a distância (EAD) em todos os turnos para atender os estudantes que, eventualmente, apresentem demandas de horários incompatíveis com os estudos, além de necessidades específicas de aprendizagens. Os critérios da oferta presencial são estendidos ao semipresencial e a distância, exceto a frequência, pois esta é definida em conformidade com o formato da modalidade.

Em relação ao semipresencial, recorte deste estudo, cujos detalhes dos alunos serão apresentados no capítulo “Caminho metodológico”, é ofertado em 9 (nove) instituições educacionais sob o manto das Gerências Regionais de Ensino (GREs) no estado, dentre as quais 3 (três) localizam-se na capital paraibana, de modo que as matrículas e o funcionamento podem ocorrer a qualquer tempo. Para fins de certificação, a carga horária mínima concernente à prevista pela BNCC (BRASIL, 2018), leva em consideração que as unidades formativas e sequenciadas, sejam feitas 35% presencialmente e 65% não-presenciais. Sobre a formação de turmas, as Diretrizes Operacionais da EJA (BRASIL, 2020), orientam que

[...] no formato semipresencial, não há formação de turmas específicas para cada componente curricular. O desenvolvimento da aprendizagem se realiza por plantões pedagógicos para orientações individuais ou em pequenos grupos. Para o desenvolvimento do percurso formativo, com os tempos de alternância, são desenvolvidas atividades características do formato semipresencial. (BRASIL, 2020, p. 28).

O planejamento e a metodologia são guiados pelos marcos legais referidos e, sempre que possível, pelas competências e objetivos de aprendizagens aludidos pela BNCC (BRASIL, 2018), respeitando as funções de reparação, equalização e qualificadora, bem como as especificidades já mencionadas da EJA.

Para abarcar a estrutura, organização e funcionamento da modalidade citada, sob a égide legislativa da EJA, foi criado em 2018, por iniciativa da Gerência Executiva da Educação de Jovens e Adultos (GEEJA), um documento que estabelece normas administrativas e pedagógicas para os cursos semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos, ofertados nas escolas da rede estadual de ensino do estado da Paraíba. Ocorre que essa normativa sequer fora publicada, a despeito dos esforços da comunidade escolar para tal empreendimento, como realização de eleições de representantes para grupos de trabalho; encontros constantes nas unidades ofertantes da EJA semipresencial a fim de realizar o alinhamento pedagógico; reflexão e definição coletiva sobre as prescrições realizadas. Essa morosidade denuncia a burocracia do nosso edifício educacional, além de que reforça a fragilidade da modalidade e a falta de prioridade e, conseqüentemente, de interesse sobre uma normatização de fundamental importância para o funcionamento e o fortalecimento da EJA semipresencial na Paraíba; denuncia também um sistema desigual presentificado num currículo colonial que insiste em silenciar as vozes componentes do grupo prioritário atendido, majoritariamente racializado.

Ademais, nos centros prisionais da Paraíba, é ofertado sob as mesmas considerações e base legal da EJA, a Educação em Prisões/Educando para a liberdade a partir de processos pedagógicos para ressocialização em parceria com a Secretaria de Administração Prisional.

Para além do que aventamos acerca da BNCC (BRASIL, 2018) na seção que aborda a temática da diversidade étnico-racial como política educacional, o documento trata das relações étnico-raciais e da EJA como coadjuvantes ao situá-las genericamente no bojo da diversidade. Ao não desdobrar o termo, corrobora com o enfraquecimento da modalidade por fragilizar o atendimento das especificidades e necessidades quanto às aprendizagens destinadas e adequadas ao grupo prioritário. Além disso, o fato de esse marco legal ser recente e bastante divulgado pelos sistemas de ensino, prioriza as pautas para os segmentos da Educação Básica regular, o que acentua também o alijamento da modalidade e, conseqüentemente, dos sujeitos envolvidos.

A despeito da base legal acima, sobretudo em relação à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” evidente no artigo 3º, parágrafo 1, como exemplo elencado no Título II ao tratar dos Princípios e Fins da Educação Nacional da LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996), permanece presa a letra da lei. Na prática,

a configuração constante nos instrumentos legislativos citados para EJA desenha uma realidade, cuja estampa é a persistência da exclusão, mormente, de forma acentuada, no formato semipresencial.

Dentro dessa perspectiva, Jane Paiva (2006) afirma que

[...] nenhuma garantia jurídico-legal tem sido suficiente para alterar a sistemática ruptura com o dever da oferta, por parte dos poderes públicos, organicamente, nos sistemas de ensino. Mas a proclamação dos direitos é feita em textos legais, programas, projetos, pareceres, documentos. Não é, portanto, por falta da letra, nem da lei, nem de outros usos da cultura escrita, que o direito não se faz prática, mas principalmente **porque o contexto em que se promove e se defende esse direito é fortemente desigual, produtor de exclusões, porque o mundo em que é reivindicado se rege pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade.** (PAIVA, 2006, p. 532, grifo nosso).

A autora aduz ainda que

[...] em contrapartida, não há como negar o potente papel indutor do Estado no fazer das políticas, mesmo quando tímidas, nem há como dispensar o Estado da responsabilidade com a educação de jovens e adultos. O jogo de forças entre níveis e modalidades – todos com recursos escassos –, entre público e privado, entre a modalidade presencial e a distância, na educação de jovens e adultos, põe-se desfavoravelmente contra esta. (PAIVA, 2006, p. 532).

Do entendimento dessa autora, urge tensionar a esfera pública para exigir o cumprimento de um direito fundamental ao exercício da cidadania, bem como investimentos para melhoria das condições de acesso e permanência desse estudante nas unidades de ensino credenciadas, a fim de que assegure espaços ressignificados de desenvolvimento humano, cuja diversidade, sobretudo a racial, seja respeitada. Paralelo a isso, dentro dos limites docentes, ainda que a passos lentos, é possível empreender uma prática que abarque essa necessidade, haja vista que

[...] a abertura à diversidade tem sido um traço da história da EJA. Diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo [sic] de trajetórias humanas; de diversidades de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas. (ARROYO, 2018, p. 31).

Conforme o autor, esse caráter aberto à diversidade ao longo da história da modalidade é visto como negativo, mas também é percebido de forma positiva, posto

que há uma configuração dissonante com o sistema de ensino rígido. Essa abertura à diversidade aponta para “uma diversidade de atores e intervenções”, aberta às possibilidades de conscientização e politização (ARROYO, 2018). Entretanto, pouco ainda tem realizado nas práticas de ensino, especialmente sobre as relações étnico-raciais.

Diante disso, importa ao docente refletir e agir considerando a relação entre a modalidade e as questões raciais. Pensando nisso, Gomes (2005, p. 102) propõe uma postura política docente que considere as singularidades da EJA, para que seja promovida, não exclusivamente, “uma pedagogia que valorize e respeite a identidade negra” mediante uma educação para as relações étnico-raciais com pautas de respeito e valorização à diversidade, o que dialoga com a iniciativa projetada por oferecer subsídio para que se construam alicerces de vários caminhos, pois

[...] se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. (MUNANGA, 1999, p. 18).

Em que pese os desafios a serem enfrentados, das considerações expostas acerca dos referidos sujeitos relacionados na esteira das relações étnico-raciais, a construção de uma proposta de educação antirracista com práticas de leitura discursiva propõe valorizar a história e a cultura de boa parte dos estudantes da EJA. Além disso, fomentar neles (auto)reconhecimento, questionamentos, confrontos frente às desigualdades encarnadas na sociedade brasileira. Logo, levá-los a refletir discursivamente sobre a EJA é “compreender a complexidade, o dinamismo e o desafio do que representa ser [negra/negro] nesse País e entender a construção social da “raça” no contexto das lutas sociais e sua imbricação com as relações de poder e dominação”, equaciona Gomes (2018, p. 102, destaque da autora).

Se assim o for, ao mesmo tempo em que esses sujeitos se reconhecem historicamente, a modalidade também é reconfigurada. Do contrário, centrará nos mesmos fios que costuram as mesmas tramas e enredam os mesmos horizontes de exclusão, reverberados nas mesmas trajetórias escolares. Do exposto, Arroyo (2018, p. 30) sugere “assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico

da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos”.

Cientes dessa necessidade, sensibilizar os docentes para esse empreendimento é um desafio, sobretudo porque exige visão e coragem para superar a resistência de uma comunidade escolar impregnada pela tradição curricular hegemônica. Porém, para começar, uma das primeiras barreiras a serem diluídas é a ignorância do próprio professor/da própria professora perante as questões raciais. Nessa direção, Jane Paiva (2006) aduz que,

[...] o desafio de construir processos de formação continuada para professores tem significado a possibilidade de concretizar idéias [sic] forjadas durante anos de trajetória na educação de jovens e adultos e de estimular a luta por espaços legais, institucionais, em que os projetos políticos de atendimento pela escola e da educação de jovens e adultos se façam como direito, **fortalecendo os professores para intervir na realidade social, educacional e pedagógica, de forma qualificada, consciente e significativa.** (PAIVA, 2006, p. 536, grifo nosso).

Para fortalecer os alicerces desse empreendimento complexo e desafiante e não menos árduo, pretendemos, ao fim deste estudo, colaborar com a produção de um Caderno Pedagógico que assessore a mediação de práticas de leitura discursiva atreladas à educação antirracista. Além disso, suprir a carência e/ou enriquecer os instrumentos de mediação que abordem os eixos citados, tendo em vista que a função qualificadora da EJA, para além do que propõe o Parecer CEB 11/ 2000

[...] também [faz] um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação. (BRASIL, 2000, p. 12).

Antes, importa revisitar os fundamentos que tratam da leitura, mormente discursiva, prática de linguagem fundamental para entender os processos de atravessamentos ideológicos que colaboram com os mecanismos de (re)produção sistemática do racismo estrutural, cujos efeitos impactam substancialmente a todos, potencialmente o grupo prioritário da EJA.

3 ABORDAGEM DE LEITURA DISCURSIVA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Neste capítulo, apresentamos alguns dos desafios atrelados ao ensino de Língua Portuguesa que perduram na Educação Básica e as expectativas advindas da concepção interacionista da linguagem situada em um ideal de (re)construção permanente. Além disso, abordamos as práticas de leitura e mediação abarcadas pelos estudos da língua(gem) concebidos discursivamente a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso Pêcheuxiana.

3.1 A DISCURSIVIZAÇÃO DA LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

A linguagem sempre despertou curiosidade quanto ao seu funcionamento juntamente com a língua, o que favoreceu uma série de estudos correlacionados. Na antiguidade, era investigada pela potencialidade e capacidade comunicativa que diferenciava o homem dos demais seres; passando pelos estudos que davam ênfase à gramática das línguas; fomentando diferentes enfoques e interesses a partir de teorias estruturalistas até desembocar na linguística do discurso.

Ao estudar a linguagem, o estruturalismo elegeu a língua seu objeto por considerá-la um sistema autônomo e abstrato de regras de comunicação; preterindo a fala, ao percebê-la como manifestação concreta e individual, o que o impedia de estruturá-la (SAUSSURE, 2004). Segundo essa vertente, a língua é condição de fala, submetendo esta às regras de funcionamento daquela. Ao abordar sobre o gerativismo chomskyano, Fiorin (2021, p.15) afirma que “a linguagem seria uma capacidade inata e específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana”. Além disso, segundo o autor, Chomsky faz distinção entre competência e desempenho linguístico e considera as línguas naturais faladas ou escritas como linguagem. Nesse diapasão, o gerativismo empreitava pela busca de uma teoria abstrata que descrevesse as sentenças da língua e como subsidiava as novas produções oriundas da competência inata do falante. Portanto, descrever as regras de uma Gramática e explicar seu funcionamento mental seria mais relevante que relacionar suas propriedades com a linguagem e a sociedade.

A partir desses pressupostos, mais recentemente, nos estudos pragmáticos, percebeu-se que apenas descrever as estruturas abstratas e as sentenças da língua

não seria suficiente para produzir sentidos, sendo necessário estudar a relação e o funcionamento desse sistema na linguagem em situação de uso. Para Fiorin (2021, p. 185), esse enfoque funcional e ampliado da linguagem “busca explicar como as produções e interpretações levam em conta não somente a língua como também o contexto”, haja vista que fatores da vida social dos falantes se refletem na linguagem, bem como inevitavelmente é afetada por essa dinâmica.

Nessa direção, a competência linguística e a comunicativa estão imbricadas. Ademais, é possível desvelar os discursos e seus efeitos de sentidos atravessados pelas sentenças produzidas pelos interlocutores em contextos de uso, uma vez que “a abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso” (MARTELOTTA, 2008, p.153).

Em consonância com o panorama dos estudos da linguagem aludido, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino para a Educação Básica defendem que

[...] a educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa **é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade** e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25, grifo nosso).

Diante disso, uma formação preocupada com projetos didático-pedagógicos atenta à própria realidade social orienta uma postura aberta a outros modos de ensino e uso da linguagem, a fim de vislumbrar outras possibilidades e práticas docentes mais heterogêneas, considerando, inclusive, a própria identidade sociolinguística para além do ensino restrito dado à variante padrão. Essa atitude permite a escuta de vozes silenciadas, que são interditadas, censuradas e marcadas pela marginalização do sistema hegemônico, além de perceber verdades outras desveladas a partir de procedimentos de análise e gestos de leitura que “modifiquem a apropriação social dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, assevera Foucault (2014, p. 41). Dessa postura transgressora, implica rompimento de fronteiras, provocando reflexão, ação e movimento de mudança a partir do ensino das ciências da linguagem. Para provocar tais rupturas na ordem desses discursivos

hegemônicas, urge transformá-los sob a âncora de normativas que considerem outras formações e práticas fomentadoras de sujeitos mais reflexivos e, conseqüentemente, mais atuantes.

Nessa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2018) orienta aprendizagens, embora não exclusivas, para as aulas de Língua Portuguesa. Conforme o documento, as aulas no Ensino Fundamental para a referida disciplina pretendem rever e ampliar não apenas os eixos temáticos, mas também as novas práticas de linguagem por meio dos multiletramentos com auxílio de gêneros multimodais e hipermidiáticos. Além disso, orienta, ainda que timidamente, que se promova o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade ao abarcar questões multiculturais/interculturais, com temáticas clássicas, ancestrais, contemporâneas, indígenas, africanas e afro-brasileiras, reconhecendo, assim, “outros sujeitos e outras pedagogias” (ARROYO, 2014, p. 223)

Destarte, os documentos oficiais citados que legislam sobre o ensino de língua(gem), tais como a BNCC

[...] [compreendem] as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...] o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. [A partir da] reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos da atividade humana. (BRASIL, 2018, p. 74).

Partindo dessa compreensão de linguagem, a referida prescrição reforça ainda que a percepção de que um “texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem.” (BRASIL, 1998, p. 40). Nesse âmbito, propõe e embasa o uso social da língua(gem), realizado de forma crítica e criativa em contexto com as práticas sociais as quais põem destaque os sujeitos historicamente situados tomados de contradições e complexidades.

Segundo Antunes (2009, p. 44), essa concepção atrelada ao uso social da língua(gem) de abordagem discursiva permite ao discente experimentar diferentes linguagens materializadas que fornecem (ilusoriamente) ao “sujeito dessa atividade a condição de interlocutor, com autoria de participação, para, como cidadão, intervir no destino das coisas do mundo”. Se possível, em condições reais de comunicação, uma vez que a prática linguística é uma prática social (e discursiva) sem a qual não faria

sentido tudo o que já elencamos até aqui acerca dos estudos da linguística do discurso (RAJAGOPALAN, 2006).

Apesar da existente normativa e teórica brevemente exposta, a percepção de que estudantes de todos os níveis apresentam, mesmo após concluído o Ensino Fundamental dificuldades para interpretar textos mais complexos aos mais simples continua evidente. Isso pode ser constatado não somente pelo destaque recorrente na mídia, bem como é sentido nas práticas de leitura no âmbito escolar. No dia a dia, o fazer pedagógico diretamente com os discentes dos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo da EJA, revela-se mais ardiloso por apresentarem dificuldades para atribuir sentidos. Quando o fazem, demonstram movimentos de leitura restritos à decodificação, sendo ainda mais acentuado em gêneros discursivos, cuja leitura é complexa, exigente de conhecimentos prévios atrelados às condições de produção de sentido.

Essa dificuldade, também delatada em exames extraescolares de leitura de grande escala, acena para números cada vez inferiores em relação a metas de igual escala apresentadas por países desenvolvidos. Porém, tais exames classificatórios traduzem avaliações resultantes de leitura e gêneros específicos, sem considerar as condições de formação, trabalho e as diferentes práticas e percursos de leitura (não) realizadas pelos sujeitos envolvidos nessas pesquisas, bem como as condições socioeconômicas da comunidade escolar.

Esse nível insuficiente de leitura dos alunos, aparente nessas avaliações, esconde obstáculos de natureza múltipla que nem sempre têm o professor como único responsável por esse fracasso no ensino de língua materna, tendo em vista que

[...] reconhecer e mesmo partilhar com os alunos tal fracasso não significa, em absoluto, responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios de seu ensino. Sabemos e vivemos as condições de trabalho do professor, especialmente do professor de primeiro e segundo graus. (GERALDI, 2011, p. 33).

Isso sugere que tais resultados podem não espelhar as condições reais, visto que a crescente burocratização, sucateamento e precarização da pasta educativa solapam as condições reais de trabalho docente, sobretudo nos últimos anos. Avaliar e apontar sem um diagnóstico que tente enfrentar e combater essa defasagem não passa de indicadores que se utilizam de números, de críticas ao ensino quando comparado com outros países, cujas condições e investimentos desses sistemas de

ensino são díspares aos nossos. A começar pelas escassas condições socioeconômicas que compartilham os discentes, especialmente de escolas públicas no Brasil, se comparados à realidade daqueles oriundos de outros países participantes, fato capaz de influenciar substancialmente no processo de formação e, conseqüentemente, no resultado desses exames internacionais.

Ademais, denuncia uma concepção tradicional de ensino que acentua o ultrapassado monolinguísmo e a hipercorreção, como se apenas o domínio de regras fosse substancial ao uso social e cultural que se faz da língua. Ocorre também que esse parâmetro pretere uma parcela da escola refletindo uma maioria já alijada da/pela sociedade.

Não bastasse isso, a gestão escolar, para atender essa e outras demandas do sistema da educação pública, em muito, segue incompatível com o trabalho docente em sala de aula em razão do elevado burocrático sem considerar as já existentes. Além disso, a obrigatoriedade para cumprir programas e a consecução de planejamentos centrados exclusivamente no livro didático corroboram com as estratégias e manobras de coisificação do professor. (SILVA, 2011, p. 26).

Somada a isso, a histórica desvalorização moral e financeira que acomete o docente de educação básica, obrigando-o a se dividir em várias instituições para viver dignamente impõe-se desafiante, diminuindo o tempo de formação e dedicação aos estudos e, sobretudo de sujeito-leitor. Esse quadro repercute diretamente no fazer pedagógico do sujeito-professor de Língua Portuguesa, tornando-o incoerente e despreparado para as práticas de leitura, dada a própria carência desse hábito, uma vez que

[...] algumas pesquisas têm mostrado que, em muitas escolas, não há tempo, por exemplo, para a leitura. O cuidado maior ainda é aquele de cumprir um programa, de ir 'com a matéria pra [sic] frente', o que evidencia que a leitura não faz parte deste programa, não é item desta matéria; está fora. Tanto assim que incluí-la seria correr o risco de comprometer, de atrapalhar o tempo destinado às explicações da matéria. (ANTUNES, 2005, p. 40).

A ausência desse hábito é incompatível com o docente, especialmente de língua, dada a responsabilidade pela formação do sujeito-leitor a partir da mobilização de práticas de leitura. Nesse viés, "o professor de português precisa conquistar sua autonomia didática, assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a

causa da educação [...] A autonomia que se pretende aqui e que resulta de muito estudo, pesquisa e reflexão.” (ANTUNES, 2005, p.70) A autora ainda afirma que

[...] é preciso dispor de tempo e reflexão; é preciso ter acesso a uma biblioteca especializada; é preciso ter oportunidade de participar de cursos de atualização e estar em sintonia com as mais novas orientações e propostas da área da linguagem. (ANTUNES, 2003, p. 170-171 – grifo nosso).

Essa autonomia perpassa por uma atuação formativa que torne a leitura um hábito imprescindível, sem o qual corrompe a consecução de sua prática docente. Ainda que haja entraves atrelados à “valores sociais dominantes e um pouco de estratégias pedagógicas discutíveis” (POSSENTI, 2011, p. 28), definidos pela historicidade da relação social dos sujeitos envolvidos, tendo como mote as relações que trazem a escola como instrumento ideológico de manutenção das relações desiguais de poder, é possível que o docente se irrompa contra essa ordem, posicionando-se numa atitude de resistência.

Partindo dessa atmosfera que se espelha e se reflete na organização da sociedade burguesa, é substancial pensar sobre a constituição do sujeito-leitor na posição social de professor lembrada por Magda Soares (2001) ao afirmar que

[...] não é propriamente a de um professor não-leitor, ou mau leitor, mas a de um professor a quem, por razões sociais, econômicas e, sobretudo, políticas, não são hoje proporcionadas as condições necessárias para o exercício pleno de sua profissão”. (SOARES, 2001, p. 75).

Por meio desse panorama, é preciso pensar sobre qual concepção de linguagem se pretende compreender o próprio fazer pedagógico com práticas de leitura que se abram a um horizonte sociopolítico para o qual se encaminha antidemocrático.

Em se tratando da EJA, ainda que timidamente, a BNCC (BRASIL, 2018) alcance, genericamente, a modalidade ao indicar que as aprendizagens orientadas sejam resultantes da parceria com as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (BRASIL, 2000), assim como deve ocorrer com os demais segmentos e modalidades da educação básica, (des)considera a singularidade do grupo prioritário atendido. Com efeito, o quadro do ensino de língua exposto, grosso modo, na educação básica, é perceber, *in loco*, lacunas ainda mais acentuadas desses estudantes em atribuir sentidos, tendo em vista que

[...] muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia. (BRASIL, 2000, p. 8).

Essa premissa que se assenta sobre jovens e adultos (também idosos) marginalizados historicamente valida as funções de reparação, equalizadora e qualificadora compreendidas pela EJA já elencadas em seção que trata da EREER. Adensada sobre a terceira função que se imprime essencial à referida modalidade, move-se em busca de uma “educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p.8). Para tanto, realizar-se-á a partir das práticas de linguagem, sobretudo da leitura como prática social que se mostre sensível ao repertório sociocultural desses estudantes.

Enviesados pelos desafios de ensino de língua, os anseios expostos tonam-se ainda mais urgentes para que se autorize acessos a sentidos deslocados e, conseqüentemente, conhecimentos que alarguem caminhos para alcance da cidadania plena para além das demandas do mercado de trabalho como já expusemos.

A seguir, apresentamos um breve panorama dessas concepções e das implicações que elas acentuam para as aulas de Língua Portuguesa, sobretudo para as práticas de leitura que engendram a formação do sujeito-leitor crítico e reflexivo.

3.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Frente ao que discutimos sobre a complexidade do ensino de língua,

[podemos] buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie **um fazer agora, na escola que temos**, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos, mas que depende de determinantes externos aos limites da ação da e na própria escola. (GERALDI, 2011, p. 33, grifo nosso).

Nessa direção, é possível romper com a estabilidade discursiva e resignificar o ensino de língua materna a partir de instrumentos existentes que culminem em práticas de leitura que demandem diferentes gestos de leitura no estudante para que

ele/ela seja capaz de visualizar as várias camadas de sentidos de um texto por meio da quebra de cadeias de significações cristalizadas por discursos hegemônicos. Bem diferentes das “práticas motivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem”. (KLEIMAN, 1993, p. 16).

Ocorre que o tipo de concepção de língua(gem) que se adota, reverbera na metodologia de ensino, uma vez que norteia escolhas de avaliação, de produção textual, de gêneros textuais/discursivos, especialmente, de estratégias e habilidades de leitura que precisam ser desenvolvidas em sala de aula considerando os modos, tipos e objetivos de leitura.

Nesse sentido, Koch e Elias (2012) entendem que cabe ao discente ter em mente o que é ler, para que(m) ler, quais os gestos de leitura adequados às diferentes leituras circulantes socialmente. Com base nisso, docente precisa adotar uma concepção de leitura atrelada à noção de língua, texto, sentido e sujeito, considerando rupturas de deslocamentos de ensino e posições sociais enquanto aluno/aluna e professor/professora.

Ancorado nessas concepções, Geraldi (2011, p. 34) relembra como os estudos linguísticos percebiam-nos no curso evolutivo das práticas de linguagem realizadas em sala de aula, reflexo de questões exteriores à escola, de valores sociais e político-econômicos que as condiciona(va)m.

Grosso modo, a linguagem concebida como expressão de pensamento privilegia-o, visto considerá-lo anterior a ela. Está relacionada à ideia do uso da linguagem para expressão de pensamento do autor a partir da produção de textos, cuja codificação obedecia às regras da gramática normativa a partir da palavra escrita, unidade de sentido. Desse modo, por entender que essa prática fazia-se pelo aprendizado da nomenclatura gramatical para domínio e competência linguística na intenção de descrever as normas do “bem falar e escrever”. Recrudescendo, assim, o mito de competência linguística exclusivo ao conhecimento da teoria gramatical, reforça Geraldi (2006).

Nessa ótica, o texto era visto como produto acabado, com sentido único e evidente, sem espaço de reflexão e interação entre interlocutores. Entendido dessa maneira, qualquer desvio para além dessa expectativa rotulado como erro, o que desautorizava e/ou silenciava a coexistência de outras variantes de classes sociais

menos favorecidas, já que a estas dificulta-se o domínio da norma para tal manifestação.

Além disso, como a linguagem representava o pensamento exteriorizado e codificado do autor e, como tal, a leitura se bastava apenas como decodificadora, não havia espaço para refletir sobre os ditos e não-ditos desse sujeito monolinguístico e individual, pois controlava a produção de sentido de seu dizer, do contexto e de seus interlocutores. Ainda que consciente, mantinha uma posição de leitura passiva, uma vez que

[...] a leitura, assim, é entendida como atividade de captação de ideias do autor; sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor e, consequentemente a habilidade de interagir autor-texto-leitor. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10).

Na concepção de linguagem seguinte, assentada pelos estudos estruturalistas e teorias da comunicação, a língua é vista como código, e utilizada como instrumento de comunicação, de modo que, como sistema, é estruturada para que haja movimentos de codificação e decodificação entre os interlocutores no encalce da compreensão do texto, sem que isso resulte em reflexão sobre a manutenção e/ou resistência no jogo de sentidos desvelados a partir de frases desmembradas do jogo discursivo, o que impossibilita também o acesso e a escuta de sujeitos marginalizados e toda riqueza linguística imbricada.

Por outro lado, ao centrar-se no texto, essa concepção imprime leitura e produção de texto modelar, porém ainda presa à forma e aos sentidos acenados na superfície textual, não só no processo de assimilação, quanto de transferência de sentido ao outro. Desse modo, “o sujeito determinado, ‘assujeitado pelo sistema’, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10) comunica-se com outro estaticamente, sem questionar a rede ideológica incutida ou considerar o contexto e os interlocutores envolvidos no processo de comunicação.

Além disso, “em livros didáticos, [era] a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais” (GERALDI, 2011, p.34). No entanto, apesar dos avanços linguísticos já impressos e amplamente traduzidos nos atuais livros didáticos, essa abordagem descontextualizada focada apenas em atividades metalinguísticas sem reflexão e análise linguística ainda persiste na prática docente.

Diante das concepções genericamente arroladas, observa-se que as reais práticas de ensino da língua(gem), da leitura, constituição de sentido e da formação

do sujeito-leitor continuam aquém do que prescrevem as normativas de ensino. Ainda que percebamos mudanças na forma como o livro didático se organiza e articula os conteúdos de linguagem, a prática docente insiste em exercícios prescritivos sem fazer uso crítico-reflexivo dela, omitindo algumas das condições de produção e os efeitos de sentido inscritos pela ideologia. O uso social da linguagem, na prática, continua escamoteado e restrito ao texto, visto como mero pretexto para tais atividades de repetição, que poderiam abranger não apenas as metalinguísticas, bem como as epilinguísticas em harmonia com objetivos e metodologias claros e adequados ao contexto das aulas de Língua Portuguesa.

Por conseguinte, questões centradas em regras gramaticais ainda predominam nos processos avaliativos de produções escritas sobre as orais, centralizadas no docente (auto)predicado “dono da verdade”, excluindo, assim, as variantes linguísticas, reflexo da diversidade social. Considerando a formação do sujeito-aluno dessas concepções, o discente é mantido sob a condição de assujeitado, pois segue silente, passivo, receptáculo do conhecimento, mantenedor do *status quo* social. Conforme essa questão,

[...] na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, **lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. [...] por isso não lêem [sic] livremente, [...] buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida.** (LEITE, 2011, p. 22, grifo nosso).

Nesse sentido, ao se restringir ao ensino de gramática, instrui mais para manutenção de expectativas, fincado na estabilidade da língua e sua “correção, competência, produtividade e eficiência e, por fim, acesso a bens culturais” (GERALDI, 2006, p.17) segundo uma perspectiva neoliberal, sob o pretexto da ilusão de desenvolver e/ou ampliar habilidades linguísticas dos estudantes. Com o passar dos anos, tal centralidade apenas sobre o ensino da variante padrão nas aulas de Língua Portuguesa dilui-se, mas ainda há espaço tímido para outras variantes e práticas de leitura em uma perspectiva discursiva, o que reatualiza essa percepção. No entanto, os PCNs (BRASIL, 1998) e, agora, a BNCC (BRASIL, 2018, p.73) normatiza(m) o contrário, visto que os

[...] estudos de natureza teórica e metalinguística [...] não devem [...] ser tomados como fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens [...] em práticas situadas de linguagem. (grifo nosso).

Portanto, a BNCC (BRASIL, 2018) torna o estudo da análise linguística como eixo transversal a ser trabalhado contextualizado, se possível, em todas as aulas de Língua Portuguesa, de modo que orienta trazê-la em meio às práticas sociais de linguagem sem tirar o foco do estudo do texto como materialidade discursiva.

Diante do panorama exposto, torna-se compreensível observar e prever, pela adoção de uma e/ou das concepções referidas, a conduta do professor no ensino de língua(gem), um dos motivos de uma rede complexa e corresponsável pela defasagem do ensino de leitura, refletida em saltos negativos nos resultados das principais provas de avaliação nacional e internacional. Tal adoção revela ação (ou omissão?) política e o reflexo da constituição do sujeito-discente sobre a interpretação da realidade social. (GERALDI, 2011).

Nesse sentido, ao alcance do professor, não basta apenas reformar as práticas de ensino por meio de metodologia ativas atreladas à tecnologização didática, mas, sobretudo, conscientiza-se que há também uma concepção de língua(gem) e/ou de leitura centrada, especialmente, no “para que ensinar a língua(gem)?”, considerando o movimento sócio-histórico, complexo e desestabilizante da língua concebida discursivamente. Logo, assumir a linguagem para

[...] pensar nas possibilidades de uma educação diferente daquela que a escola burguesa propõe. Crítica e transformadora do modelo de sociedade que a sustenta, supõem, também, como já dissemos, outra concepção da linguagem e da própria língua, que transcenda aquela tradicionalmente dominante na escola, de instrumento cujo domínio técnico asseguraria a comunicação escrita ou falada. (LEITE, 2011, p. 21).

Com o avançar dos estudos da linguagem, sob o mote da organização de textos, inscrição de discursos e constituição de sentidos, nesta concepção interacionista da língua, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores.” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10). Esse dialogismo concebe a linguagem como instrumento de interlocução entre autor-leitor mediado pelo texto, de modo que,

[...] privilegiar o estudo do texto em sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que, em cada texto, se concretize em uma forma a partir de um trabalho de estilo. E ainda mais: é saber que entre os recursos expressivos, não afasta outras possibilidades e que seguramente uma delas serão manuseadas no processo de leitura. (GERALDI, 2006, p. 21).

Partindo desse viés, Geraldi (2011, p. 34) também assevera que a concepção enunciativo-discursiva “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Isso quer dizer que essa interação permite que os interlocutores (re)ajam sobre si e sobre o outro, mediados pelo texto, em uma relação de autor-texto-leitor insurgindo contra sentidos (pré)construídos, o que abre caminhos para o processo e constituição de polissemias para além das paráfrases.

A produção de sentidos é um processo resultante de movimentos de leitura condicionados à relação que se estabelece entre texto, posição social dos sujeitos-leitor e autor, dos objetivos de leitura, ativação de conhecimentos prévios, das condições de produção, tecidas em uma trama de múltiplas possibilidades e rupturas semântico-discursivas.

Na linguística interacional, o ensino contextualizado de gramática da norma culta é inquestionável, considerando a descrição das regras de funcionamento internalizadas pelos sujeitos desde a mais tenra infância, o que também abre as portas para a entrada e a escuta de vozes plurilinguísticas advindas das mais diferentes classes sociais. Por esse ângulo,

[...] cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deve[m] oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque **é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos**. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio. (GERALDI, 2011, p. 31, grifo nosso).

A ênfase no texto como unidade de interação, organizada mediante gêneros discursivos, materializa discursos dispersos que se inscrevem nas mais diversas formações discursivas e ideológicas. Se de um lado, essa ênfase permite a formação de sujeitos ativos e a constituição de sentidos fomentadas por atividades epilinguísticas, de modo a

[...] [permitir-lhes] um convívio salutar com textos e com a observação dos recursos postos a funcionar nos textos. Muito mais que descrever, trata-se de usar os recursos expressivos. Muito mais que classificar, trata-se de perceber relações de similaridade e diferença. (GERALDI 2006, p. 28).

De outro, tal mediação, quando ocorre, repousa erroneamente como pretexto para exercícios de metalinguagem, impedido a possibilidade de desenvolver habilidades linguísticas e de leitura crítica e reflexiva sobre a realidade concreta por meio da materialidade discursiva.

Esse movimento também vai de encontro com o sujeito visto como agente social que deve estar atento e atuante sobre as reivindicações e demandas pessoais e coletivas, oriundas das relações desiguais de poder. O fato de o meio social determinar a forma como os enunciados são (re)produzidos, repercute também nas múltiplas formas de inter(ação) entre os sujeitos da linguagem para a manutenção e perpetuação das relações assimétricas de poder ou pela sua transform(ação), possibilita, também via resistência, o vislumbre de horizontes de esperança e democracia plena. Portanto, “escolher um lado ou outro é também se filiar a diferentes concepções dos modos de pensar a vida social e as relações entre os sujeitos e de ponderar o peso da pressão do passado sobre o futuro” (GERALDI, 2006, p. 18)

Ao fomentar reflexões e questionamentos ante discursos estáveis reverberados, conceber a linguagem como instrumento de interação discursiva, permite leituras menos ingênuas e alienadas sobre a realidade concreta. Em defesa dessa postura, Ezequiel Theodoro da Silva, assevera que

[...] o problema da leitura não se desvincula de outros problemas enraizados na estrutura social: é praticamente impossível discutir as vivências ou carências de leitura um indivíduo sem situá-lo dentro das condições presentes na sociedade onde ele vive. (SILVA, 2009. p. 24).

O autor continua aduzindo que

[...] a criticidade como um emblema da cidadania e um valor atitudinal, é trabalhada ideologicamente por aqueles que detêm o poder econômico e político. Isso porque a conservação e a reprodução dos esquemas de privilégio dependem, fundamentalmente, da ignorância e do conformismo aqui tomados como formas de escravização da consciência. Daí que a presença de sujeitos críticos e, por extensão de leitores críticos seja incômoda, seja tomada como um risco aos detentores do poder. [...] [e queiram] bloquear e controlar o surgimento da contestação do questionamento sobre a razão de ser das estruturas de dominação. (SILVA, 2009, p. 25).

Partindo da atmosfera de leitura presentificada sob as condições atuais das aulas de língua(gem), é urgente transpor esse horizonte de estabilidade discursiva e autoritária que se reflete e perpassa diretamente sobre as práticas de leitura e, conseqüentemente, sobre a constituição do sujeito-leitor para aprender a ler criticamente e se posicionar frente a diferentes artefatos de linguagem. Logo, pretende-se, de acordo com Silva (2009, p. 31), “dinamizar situações de análise dos dois lados de uma mesma moeda ou, se quiser, os múltiplos lugares ideológico-discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção de seus textos.” Para tanto, assentamos na concepção de que

[...] pesquisadores são chamados para falar a professores, na esperança de que aqueles apresentem um programa de ensino que funcione. Em certas circunstâncias, espera-se que tal programa funcione sem qualquer outra mudança na escola e nos professores. **Espera-se que os especialistas tragam propostas “práticas”.** Em geral, um pesquisador não fornece tais programas. É necessária uma revolução. **Para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos.** No caso específico do ensino de português, **nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola.** (POSSENTI, 2011, 28 – grifo nosso).

Ademais, uma cultura atrelada à responsabilidade com o ensino, mediação e práticas de leitura restritas às aulas de Língua Portuguesa também apequena a capacidade de produção de sentidos e conhecimentos arrolados nos demais campos do saber presentes no currículo escolar. Por conseguinte, vai de encontro aos marcos legais citados, inclusive com um dos objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita (2018) que amplia a necessidade de mediadores de leitura para além das aulas de língua, ao

[...] fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais (BRASIL, 2018).

Partindo das condições de mediação da leitura na escola e, portanto, da formação do sujeito-leitor, segundo uma das primeiras diretrizes dessa normativa, importa destacar e manter o

[...] reconhecimento da leitura [...] como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa. (BRASIL, 2018).

Com a recriação do Ministério da Cultura pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto 11.336, de 1º de janeiro de 2023, entre as Secretarias que surgem no órgão é a de Formação, Livro e Leitura¹⁵, que apresenta entre suas competências a de

[...] atuar na democratização do acesso ao livro, à leitura e à literatura, com a formulação, o planejamento e a execução de ações, projetos e programas voltados à construção de políticas públicas para fomento de atividades artísticas, educativas e culturais, com a disseminação de informações e a **formação de leitores autônomos, críticos e reflexivos**, conforme as políticas nacionais estabelecidas pelo Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL. (BRASIL, 2023 - grifo nosso).

Após discorrer sobre as reflexões arroladas acima, que tomam a leitura como um direito humano e substancial para o exercício pleno da cidadania, inclusive por meio do recente decreto com ações articuladas entre os Ministério da Educação e da Cultura, enfatizamos a leitura de abordagem discursiva sob a égide da AD de linha francesa, foco da nossa proposta conforme o tópico a seguir.

3.3 AD E AULA DE LEITURA: PRODUÇÃO DE SENTIDOS E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-LEITOR

No fim da década de 1960, a França foi palco de produção e circulação de conhecimentos linguísticos. Michel Pêcheux foi um dos estudiosos que se destacou nessa época ao debruçar-se sobre o discurso, centrando no sentido e nos processos e condições de sua produção sob a influência socio-histórico-ideológica. Dessa articulação, surge a AD, entendida como uma disciplina interpretativa de entremeio entre linguagem e ideologia, que busca na Psicanálise e no Materialismo histórico bases para descrição e análise de discursos para além da Linguística estrutural.

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11336.htm. Acesso em 02/01/2023

Diferente da linguística tradicional, que toma como objeto de estudo a língua, a linguística discursiva, em essência, preocupa-se em estudar o funcionamento das estruturas ao descrever e analisar os sentidos por meio da relação entre discurso e ideologia. Essa ruptura transcende a estabilidade do sentido preso à leitura da superfície do texto, visto que passa a ser compreendido na/pela sua inscrição na história, por uma rede de formações discursivas filiadas à outras formações ideológicas que se materializam discursivamente, (re)produzindo, portanto, relações de poder (GUILHAUMOU; MALDIDIER; ROBIN, 2016).

A AD trouxe à tona questionamentos sobre como os sentidos são constituídos e como são lidos, visto que é concebida como

conjunto de teorias sobre as restrições que o discurso sofre. Para a AD, é consensual que um discurso não circula em qualquer lugar, que não toma livremente uma forma genérica qualquer e que não pode ser interpretado de qualquer maneira por qualquer um. [...] interessa especificar em que medida cada fator funciona como uma restrição sobre o discurso, seja sobre sua circulação, seja sobre sua interpretação. (POSSENTI, 2001, p. 22).

Empreendidas pelas relações de poder e seus “procedimentos de controle [...] e exclusão” (FOUCAULT, 2014. p. 20), tais restrições tanto são exteriores ao discurso, quando inibem a circulação, seleção de temas, gêneros, sujeitos e espaços de leitura; quanto são interiores a ele ao assentar restrição e controle aos modos de significação. Dessas restrições, a AD, “pela análise do funcionamento discursivo, [...] objetiva explicar os mecanismos de determinação histórica dos processos de significação” (SANTOS, 2013, 209), uma vez que a ideologia se inscreve na linguagem e esta materializa a ideologia.

Orlandi (2012) apresenta um recorte da referida perspectiva discursiva destacando que a leitura não é ensinada, mas desenvolvida nas práticas de leitura, dada a concepção de que os sentidos e os sujeitos são influenciados por processos e determinações historicamente situados, aludidos, inicialmente; de que há um leque de possibilidades e modos de ler; e de que esses modos de leitura e seus efeitos de sentidos são condicionados à posição social dos sujeitos e à época.

Nessa direção, o discurso, como efeito de sentido da linguagem em funcionamento, “põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história” (ORLANDI, 2020, p. 19), de modo que os sentidos e os sujeitos se constituem

como processo discursivo, e não na transmissão de mensagens e/ou instrumentalização da linguagem, como defende a linguística de conteúdo.

Ao contrário da leitura homogeneizante que (ainda) é praticada na escola, a depender da posição social e da forma como foram constituídos os sujeitos, ler na perspectiva discursiva possibilita aos estudantes refletir sobre as múltiplas possibilidades de leitura e, conseqüentemente, de sentidos ao questionar os modos de dizer, os sentidos não-ditos, ditos em outros lugares, e o fazem questionar o porquê de um sentido e não outro, para além dos ditos evidentes na materialidade linguística.

Partindo do movimento de produção exposto, compreender

[...] é saber como um objeto simbólico produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem. (ORLANDI, 2020, p. 24).

Por meio do entendimento de que a compreensão problematiza os sentidos que estão postos no texto, como expressão do seu contexto imediato e histórico, espera-se formar na escola um leitor competente para ter acesso a sentidos e aos conhecimentos que circulam socialmente, sendo relevante observar que

[...] compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, e reconhecer a maneira singular de como se representam a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. (BRASIL, 2001, p. 39-40).

Em diálogo com o que aponta a leitura na perspectiva discursiva, a normativa sinaliza para os sentidos que podem ser produzidos a partir da interação leitor-texto-autor, de modo que essa conjugação produz efeitos de sentidos, não todos, como adverte Possenti (2001), pois a historicidade da linguagem e a relação com os interlocutores é quem os determina. Consoante a essa advertência,

[...] a leitura é um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas. Portanto, por sua própria natureza e especificidade constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, a ser plural, a ser ambígua. Mas não será nunca “qualquer uma”. (FERREIRA, 2003, p. 208).

Diante disso, o ato de ler não pode ser passivo, limitado à leitura da superfície do texto, pois a linguagem não é imanente, produto, tampouco homogênea. Ao contrário, ler deve ser um processo ativo sobre o qual os sentidos são construídos a partir do estado de reflexão sobre as condições de produção sócio-histórico-ideológicas e as relações com sujeitos heterogêneos, visto que sempre podem ser outros em razão da natureza polissêmica da linguagem. No entanto, há de se chamar atenção que

[...] toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do [sujeito-leitor] que desloca e subverte aquilo que [o texto] lhe pretende impor. [Paradoxalmente], é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura, os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. (CHARTIER, 1999 p. 77).

Isso implica dizer que a leitura, entendida como processo discursivo atrelado à posição histórico-ideológica ocupada pelos sujeitos autor e leitor determinam os sentidos produzidos no tecido da linguagem. Eles não são estanques, não existem em si mesmos, mas são constituídos a partir da determinação da posição que os sujeitos ocupam, das formações discursivas e ideológicas a que se filiam enquanto funcionamento discursivo.

Vistos por esse ângulo, os sentidos são produzidos por tais sujeitos que são interpelados pela ideologia como reflexo de sua inscrição sócio-histórica, ainda que “a evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia” (ORLANDI, 2020, p. 46), ofuscando, desse modo, a memória discursiva.

A ideologia não só determina a forma como esses sujeitos se constituem, como também a maneira como interpretam a realidade simbólica, de modo que não se dão conta dessa influência “monofonizante” (BRANDÃO, 2012 p. 85), gerando a ilusão de que o sentido é imanente ao texto, considerando-se fundante.

Orlandi (2020) reafirma aduzindo que as peças desse jogo discursivo – linguagem, sentido e discurso – não são evidentes, visto que todos são materializados e condicionados pela relação entre língua, história e ideologia. Portanto, o assujeitamento e a posição social frente a tais determinações sócio-histórico-ideológicas afetam a produção de sentidos, a forma como o sujeito interpreta, tendo

em vista que “é no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz. E o faz não ficando apenas nas evidências produzidas pela ideologia.” (ORLANDI, 2020, p. 51)

Daí também decorre a dificuldade de que os estudantes apresentam para atribuir sentidos ao que leem, dado o equívoco e/ou esquecimento de que o sentido é literal e está preso ao texto, pois lhes falta a compreensão de outros movimentos de interpretação com os quais dialogam, seja com outras vozes, com outros sentidos possíveis e seus efeitos escondidos na opacidade do texto. Vislumbrando, dessa forma, outros gestos, bem como assevera Orlandi (2020, p. 53), “o incompleto, o possível pela interpretação outra. Deslize, deriva, trabalho da metáfora”.

Ademais, o sujeito-leitor é instigado a concordar ou questionar(-se) sobre os sentidos produzidos, constituindo-se, desta forma, sujeito social, agente de mudança. Diante disso, Orlandi (2012) destaca ainda que

[...] a segregação como forma de relação e a falha do Estado em sua função de articulador simbólico-político, têm possibilitado condições de produção específicas que produzem, nos furos da ideologia, também formas de resistência que têm materialidade, sua historicidade de tal modo que não podemos pensá-las apartadas dessas condições que as produzem. Essas condições [...] ressignificam o que podemos pensar sobre a forma e funcionamento da alienação [...]. Assim como sobre as relações do indivíduo com a sociedade. (ORLANDI, 2012, p. 233).

À par disso, para que a linguagem seja compreendida discursivamente frente às diversas materialidades linguísticas que circulam socialmente, é tarefa docente mobilizar procedimentos de leitura(s) capazes de engendrar gestos de interpretação no intuito de produzir sentidos, para que os estudantes “se apossam de instrumentos que proporcionem uma compreensão que vá além do texto formal e que possibilite recuperar as condições sócio-históricas desse mesmo texto, como porta de acesso para o discurso.” (TOMÉ; BARACUHY, 2012, p. 7). Dessa forma,

[...] tendo como objetivo a prática de uma leitura mais crítica, devemos nos ater ao fato de que para a Análise do Discurso, o sujeito do discurso é histórico, social e descentrado. Descentrado, pois é constituído pela ideologia e pelo inconsciente. Histórico, porque não está alienado do mundo que o cerca. Social, porque não é o indivíduo, mas àquele apreendido num espaço coletivo; (TOMÉ; BARACUHY, 2012, p. 11).

Partindo dessa relação em que o sujeito se constitui e é constituído na/pela linguagem, segundo Orlandi (2012, p. 48), as aulas de linguagem devem “procurar

uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo.

Sob essa ótica, as práticas de leitura devem permitir ao estudante escutar outras vozes nas diferentes materialidades linguísticas (notícias, quadrinhos, músicas, anúncios, documentários, charges, memes, entre outras) situadas historicamente a fim de que proporcionem sempre novos gestos de escuta, de leitura, assumindo sua autoria como quem produz sentidos na interação com outros possíveis. Assim, “os deslocamentos, as diferenças, as contradições [...] abrem a via do equívoco, dos deslizamentos, das reversões dos sentidos (e dos sujeitos)”, afirma Orlandi (2007. p. 132).

Enquanto sujeito-leitor-autor de sentidos produzidos em diálogo com ele mesmo e com o outro, o estudante poderá confrontar, questionar, posicionar(-se) crítica e reflexivamente frente a ideias, sentidos, engendrando produção de novos conhecimentos; novas formas de se relacionar, de ser e estar consigo, com o outro, com diferenças e heterogeneidades de sujeitos; com o mundo naturalmente plural e diverso, portanto.

Com base nisso, trabalhamos, nas oficinas de leitura, gêneros diferentes a fim de sensibilizar os estudantes e exercitar a busca pelos mecanismos de significação sobre tipos, estruturas, suportes diversos para que os provoque ao questionamento, à reflexão de como os sentidos são produzidos considerando à temática étnico-racial.

Portanto, indicamos um dos caminhos para potencializar e ampliar a atribuição de sentidos tanto para interpretação da superfície do texto, quanto oferecendo condições para que eles consigam compreender o funcionamento ideológico materializado em diversos gêneros discursivos, como os que nortearão nossas oficinas de leitura.

Do exposto, a leitura na perspectiva discursiva implica compreender o jogo de mecanismos que levam a significação e igualmente a sua produção (ORLANDI, 2012). Com gêneros diversos abordando as relações étnico-raciais, essa leitura possibilitará aos estudantes problematizarem e/ou refletirem sobre o funcionamento discursivo que autoriza e/ou legitima preconceitos e práticas racistas na sociedade.

Para tanto, apontamos para uma proposta de percurso metodológico para iluminar o intento em questão, elucidando, desde a natureza e o tipo da pesquisa vislumbrada, as condições dos sujeitos da EJA situados historicamente no espaço e

tempo da diversidade das relações étnico-raciais. Além do *corpus*, o método de descrição e interpretação dos dados gerados pelos instrumentos diagnósticos e interventivos ao cronograma previsto para a consecução desta dissertação.

4. CAMINHO METODOLÓGICO

Segundo Deslandes (2009), a metodologia transcende a simples descrição dos métodos e técnicas para a consecução de um estudo. Para a autora, a metodologia traduz o espaço operacional para onde converge o referencial teórico e os objetivos que norteiam a pesquisa(dora). Nessa ótica, não apenas os elementos textuais do projeto devem se conectar à pesquisa em si, mas, sobretudo, é preciso que haja uma articulação do que é descrito para sinalizar os rumos operacionais. Além dessa descrição e conexão, cumpre observar que

[...] é importante [saber] utilizar adequadamente os métodos e técnicas de investigação. É necessário descrever a metodologia que se pretende adotar justificando sua adequação ao projeto. Deve também apontar e justificar as fontes de dados escolhidas [...], os instrumentos e técnicas de coleta de dados, o tratamento a ser dispensado a eles e a forma de apresentação dos resultados (PESCUA, CASTILHO 2005, p. 32).

Partindo dessa relevância, nesta seção, apresentamos a trajetória metodológica a qual nos propusemos percorrer o objetivo geral desta dissertação: *compreender em que medida a perspectiva discursiva de leitura favorece a implementação da Educação das relações Étnico-Raciais nas aulas de Língua Portuguesa nos ciclos III e IV da EJA*. Para tanto, iniciamos os passos sobre a pesquisa de natureza qualitativa, do trabalho de campo sob o viés interventivo, caracterizado como pesquisa-ação; passando pela descrição dos instrumentos e de geração de dados; método empregado; local e participantes da pesquisa.

Para alcançarmos o objetivo geral traçado, o caminho metodológico desta pesquisa é guiado a partir dos estudos de natureza qualitativa sob a orientação de Gomes (2017), Esteban (2010) e Bortoni-Ricardo (2008); calcado na pesquisa-ação de cunho intervencionista, enviesados pelos ensinamentos de Teixeira; Megid Neto, (2017), André (1995) e Bogdan e Biklen (1994).

Para embasar os instrumentos de geração de dados, utilizamos da observação participante iluminados por Gil (2006), Barbier (2004) e Vianna (2003); das rodas de conversa em Moura e Lima (2014); dos questionários em Gil (2006) e dos estudos de Paviani e Fontana (2009), Brasil (2004) e de Ferreira (2001) para pensar nas oficinas de leitura. Para subsidiar a análise de dados, adotamos os conceitos da Análise de Discurso Francesa em Orlandi (2020a, 2020b, 2012a, 2012b, 2007), Pêcheux (2014),

Brandão (2012), entre outros. Exposto isso, esperamos que os discentes desenvolvam novos gestos de leitura crítica e reflexiva para compreender as condições de produção do discurso e perceber os ditos e não-ditos materializados em diferentes textos que abordam as questões raciais. A realização da pesquisa possibilitará a produção de um Caderno Pedagógico que assessorar a mediação de práticas de leitura discursiva atreladas à educação antirracista.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA

O Universo escolar é permeado por contradições e tensões sociais. São tantas que, por vezes, tornam-se invisíveis e, conseqüentemente, acredita-se inviáveis sua dissolução, sobretudo por iniciativa dos docentes. Estes “têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que [os] condiciona, mas é também por [eles] condicionada”, aponta Bortoni-Ricardo (2008, p. 49).

Por outro lado, para Gomes (2017) o espaço educativo abre-se para um cenário de inquietações, reflexões e transformações suscitadas a partir dos conflitos e questionamentos advindos da experiência cotidiana com estudantes oriundos dos mais diferentes grupos socioeconômicos, étnico-raciais, entre outros que se encaixam nos grupos prioritários da EJA.

Visto por esse ângulo, cabe ao professor, na condição de também pesquisador, compreender esses desafios latentes que o circunvizinham de modo a pensar e encontrar saídas exequíveis para problematizá-las e tentar dirimir algumas dessas questões. Para além da disponibilidade e criatividade, deve apropriar-se também de abordagens teóricas atreladas a métodos e técnicas imbricadas nessa investigação.

Nesse viés, esta dissertação intenta romper com as ações do cenário posto, visto que perpetua as práticas deficitárias de leitura, além dos preconceitos raciais reforçados pela comunidade escolar. Dessa forma, tomamos a pesquisa qualitativa por ser

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento. (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Atrelado à pesquisa qualitativa, este estudo também dialoga com as perspectivas contemporâneas da LA, uma vez que não se busca soluções (imediatas) para os problemas decorrentes dos efeitos do racismo sobre a população parda ou preta (IBGE, 2019), contudo compreender como a linguagem é usada para reforçar tais efeitos sobre essa população. Nessa esteira, Luíz Paulo da Moita Lopes (2006) assevera que a LA

[...] procura problematizá-las ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas. Havia nessa perspectiva uma simplificação da área, então entendida como lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso a linguagem, apagando a complexidade e efemeridade de situações de uso estudadas, que não, necessariamente, se aplicam da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções. (MOITA LOPES, 2006, p.20).

Ademais, a LA permite que o uso social da linguagem seja analisado sob diferentes campos do saber, de forma indisciplinar, com o fim de produzir conhecimento a partir de uma investigação de modo situada (MOITA LOPES, 2006). Com base nisso, para que o nosso aporte teórico fosse construído, utilizamos de várias áreas do conhecimento, como a sociologia, filosofia, história psicologia, além da linguagem para refletir sobre a complexidade do nosso objeto de pesquisa.

Ao mesmo tempo, interessa a LA estudar o sujeito social hegemônico situado historicamente considerando os atravessamentos ideológicos oriundos das relações desiguais de poder sobre as práticas que atuam e se constituem, uma vez que

[...] tais vozes não só podem apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-las. (MOITA LOPES, 2006, p. 26).

Com vistas para a construção dessa agenda que ensejamos direta e/ou indiretamente contribuir não apenas para problematizar e teorizar sobre as questões raciais e as dificuldades de atribuição de sentido dos sujeitos desta pesquisa, mas, especialmente, com ações políticas sobre a realidade concreta dessas vozes. Nas palavras de Moita Lopes (2018, p.241), “colaborar na construção de uma sociedade antirracista ao problematizar a questão, mostrando sua natureza discursiva ou socioconstruída.” Ante a isso,

[...] uma pesquisa acadêmica que entende as histórias locais como mecanismo de (re)configuração de outras identidades e sistemas de conhecimento por sujeitos que estão na periferia em relação aos centros do poder, contrapõe as teorias que caracterizam essas identidades como debilitadas, dilaceradas, fragilizadas. É uma postura fortalecedora dos sujeitos, portanto, ética. (KLEIMAM, 2013, p. 54-55).

Do exposto, a seguir, detalhamos os movimentos e passos a serem dados nesta pesquisa assentada pelo viés qualitativo, cujo trabalho de campo viabilizará horizontes para um trabalho interventivo e propositivo a partir do desdobramento de critérios metodológicos cruzados com o quadro teórico referido nos capítulos anteriores.

4.2 PESQUISA INTERVENTIVA

O mote da abordagem interpretativa requer atuação de forma contínua e (re)flexível no espaço onde a pesquisa realizar-se-á. Por essa razão, o Regimento Interno do PROFLETRAS impõe o mesmo critério, de modo a facilitar a legitimidade de ações, como: explorar, compreender, planejar, agir, refletir e indicar novos caminhos para o problema de pesquisa em alusão, ressignificando, desse modo, a própria prática docente.

Por conseguinte, o estudo em apreço desenha-se por meio da pesquisa de natureza interventiva. Tal pesquisa é definida como uma das

[...] modalidades de investigação úteis pra gerar conhecimentos, práticas alternativas/inovadoras e processos colaborativos. Além disso, podemos testar ideias e propostas curriculares, estratégias e recursos didáticos, desenvolver processos formativos, nos quais, os pesquisadores e demais sujeitos envolvidos, atuam na intenção de resolver questões práticas sem deixar de produzir conhecimentos sistematizado. (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017, p. 1056)

Ainda de acordo com os autores aludidos, uma das modalidades da pesquisa interventiva, a pesquisa-ação norteadora deste estudo permite tomar o espaço como objeto de pesquisa, mas também interagir e pesquisar junto com os participantes no processo de investigação e resolução das demandas do grupo, recorte social. Para André (1995, p.32), ao passo que se envolvem com suas fases, tornam-se sujeitos da pesquisa, inclusive, sensíveis à própria realidade, ensejando mudanças sobre ela também.

Apesar de a pesquisa-ação oportunizar esse estreitamento, ela também impõe limites para lembrar à pesquisadora que a imparcialidade do olhar investigativo e as ações dela não sejam comprometidas ao acentuar mais subjetividade que a pesquisa qualitativa permite. Essa visão é ratificada e justificada por Bogdan e Biklen (1994, p.131), quando apontam que “os sentimentos e preconceitos do próprio investigador [...] podem ser fontes possíveis de enviesamentos.”

Além disso,

[...] por conta da exacerbação da atenção sobre a prática, acaba-se hipertrofiando a dimensão intervencionista, o que a nosso ver, pode levar [...] ao praticismo, à manipulação política ao extensionismo acrítico (prestação de serviço), caracterizado pela falta de preocupação com a dimensão cognitiva (geração de conhecimentos. (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017, p. 1060).

Esse hiperfoco na ação inviabiliza o equilíbrio entre o conflituoso discurso existente na *práxis* docente ao caminhar para o extremo inverso da teoria: a prática pela prática. Subtraindo, desse modo, a essência de uma pesquisa de natureza interventiva do tipo ação (reflexão-ação), a de “[atuar] na intenção de resolver práticas sem deixar de produzir conhecimentos sistematizados”, pontuam Teixeira e Megid, (2017, p. 1056).

Por extensão, é por meio da observação diária e incômoda que a mestrandia vivencia as dificuldades que os estudantes da EJA apresentam para atribuir sentidos aos textos que leem. Quando o fazem, restringem-se à leitura decodificadora. Nesse sentido, surge o anseio pela formação de sujeitos leitores na perspectiva discursiva. Ademais, ser testemunha da reprodução do discurso racista por meio do reforço de estereótipos e preconceitos proferidos nos leva a pensar no valor e na complexidade do implemento da 11. 645 (BRASIL, 2008) que trata da educação para as relações étnico-raciais. Assim, é preciso fomentar a sensibilização dos estudantes para o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade racial.

Ao relacionar esses dois eixos de estudo ao mesmo grupo de pesquisa, é possível ressignificá-los e oferecer condições para que reflitam sobre tal prática por meio da leitura na perspectiva discursiva a partir de gêneros diversos.

Para tanto, é imperativo um plano de ação que contribua com as bases do nosso trabalho interventivo, a fim de que a professora-pesquisadora consiga desenvolver um Caderno Pedagógico com práticas de leitura constituídas por diversos gêneros na perspectiva discursiva com/para estudantes dos ciclos III e IV da EJA. Ao

mesmo tempo, leve em consideração a construção de uma educação antirracista, de modo a oferecer ao docente subsídios para formação do sujeito-leitor atreladas ao ensino das relações étnico-raciais. Embora essa pesquisa interventiva, limite-se a um concentrado de sujeitos, pode “levar[r] soluções imediatas para problemas educacionais urgentes, que não podem esperar soluções teóricas”, afirma Engel (2000, p. 190).

As ações referidas ocorreram logo após a concessão de anuência de pesquisa pela Comissão de Ética em Pesquisa – CEP (ANEXO A), pela gestão da escola, por meio da Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa – CAAP (ANEXO B) em questão. Os Termos de Assentimento Livre Esclarecimento – TALE (APÊNDICE A) que deveriam ser assinados pelos pais dos discentes menores de idade não ocorreu, visto que todos os estudantes envolvidos tinham acima de 18 anos. Pelo mesmo motivo, os discentes não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participantes maiores de idade – TALE (APÊNDICE B). Por se tratar de jovens e adultos (e idosos) maiores de idade, assentiram participar via Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C). Ademais, o documento garantiu a cada sujeito envolvido a liberdade de continuar ou de se retirar do desenvolvimento da pesquisa e confirma a garantia da não exposição de sua identidade. Os termos deixam claro sobre o paulatino compartilhamento dos resultados prévios e/ou definitivos ao fim da pesquisa por meio do grupo formado e mantido no *whatsApp* e/ou na defesa pública desta dissertação.

4.3 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Para operacionalizarmos o nosso intento e com base nos objetivos já elencados no referencial teórico, lançamos mão de questionários, sendo três, respectivamente, um socioeconômico e dois de diagnose (inicial e final). Além desse instrumento, utilizamos de rodas de conversas combinadas às oficinas de leitura “para produzir dados e informações em diferentes ângulos e perspectivas, procurando construir uma visão holística [...] envolvendo a dimensão qualitativa e interpretativa” (TEIXEIRA; MEGID, 2017, p. 1066). Cumpre salientar que a observação participante atravessou todo o percurso da geração de dados, a partir desses instrumentos sintetizados, abaixo, e detalhados a seguir.

Quadro 3 - Instrumentos para geração de dados

1. Questionário socioeconômico;
2. Questionário de diagnose inicial;
3. Rodas de conversas;
4. Oficinas de leitura;
5. Questionário de diagnose final.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Instrumentos elencados, vamos à descrição de cada um deles nos tópicos a seguir: Observação participante, roda de conversa, questionário e oficina pedagógica.

4.3.1 Observação participante

Segundo Gil (2006, p.113), observação participante é “a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo”. Nesse sentido, para ser inserido no grupo e se tornar membro dele, precisa justificar o seu intento atrelado aos meandros envolvidos na realização da pesquisa. Para isso, atenta-se para que suas ações e subjetividades estejam controladas e negociadas a fim de garantir segurança e confiança aos sujeitos do grupo de pesquisa.

No caso da pesquisadora em questão, essa técnica apresenta uma configuração que Barbier (2004, p. 126) aponta como observação participante ativa, já que a mestrandia não pertence ao grupo pela própria natureza da modalidade em que ela se insere como docente, apesar de estar em exercício no local da pesquisa. Nesse tipo de técnica, ela observa e participa ativamente com o *status* de coparticipante no grupo de estudantes, visto que busca inserir-se naturalmente e suscitar a confiança deles para ensejar geração de dados.

No encalço do nosso objetivo geral *compreender em que medida a perspectiva discursiva de leitura favorece a implementação da Educação das relações Étnico-Raciais nas aulas de Língua Portuguesa nos ciclos III e IV da EJA.*, a observação foi realizada, conforme roteiro (APÊNDICE D), por meio de anotações das ações e reações sobre os envolvidos, sendo cuidadosamente descritas em meio à análise das oficinas. Além disso, ainda tivemos a possibilidade de uso de celular para realizar registros de som e imagem, instrumento acessível e substancial ao processo de produção de dados.

Importa acentuar o cuidado para que os dados gerados neste, além dos demais instrumentos, não impliquem exclusivamente a confirmação da fundamentação teórica, mas a produção de novos conhecimentos a serem analisados, lembra Vianna (2003). Considerando as especificidades da referida modalidade e da diversidade dos possíveis sujeitos, houve uma produção razoável de dados compatível com os objetivos deste estudo.

O referido procedimento acompanhou toda a geração de dados ao longo da aplicação/realização de todos os demais instrumentos, que foram elencados à medida que apresentamos a roda de conversa desdobradas com as oficinas de leitura e os questionários descritos a partir da seguinte seção.

4.3.2 Roda de conversa

Atravessada pela observação participante, a técnica da roda de conversa é uma espécie de entrevista coletiva a qual permite ao pesquisador interagir com os demais participantes no intuito de refletir sobre as questões consoantes ao objeto de estudo. Baseado nisso,

[...] a roda de conversa torna possível a compreensão de dados que, talvez não viessem à tona se não fossem despertados pelo interesse no diálogo e na partilha. Assim, a roda de conversa [...] se firma como instrumento de produção de dados [...], em que é possível haver uma ressonância coletiva em que se criam espaços de diálogos e de reflexão. (MOURA; LIMA, 2014, p.104).

Além disso, leva à sensibilização dos participantes para que reflitam sobre as causas e consequências do problema abordado e impulsionem mudanças de ordem prática já na escola.

Em relação ao estudo em questão, esse instrumento gerador foi substancial para a produção de mais dados de natureza coletiva e individual sobre a reflexão crítica de práticas racistas reproduzidas em diversas materialidades linguísticas considerando as ações afirmativas dos últimos vinte anos na sociedade brasileira, a fim de promover a igualdade racial. Combinadas às oficinas de leitura e à observação participante, a gravação de áudio via *smartphone* foi usada para complementar os dados gerados por intermédio das rodas de conversa, conforme critérios arrolados a seguir em consonância com a dinâmica e desenvolvimento das oficinas de leitura.

4.3.3 Questionário

O questionário é um instrumento comum e de grande valia para levantar informações das pessoas envolvidas numa pesquisa social. Nesse sentido, trata-se de uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões [...] com o propósito de obter informações, sobre conhecimento, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, [...] comportamento presente ou passado”, assevera Gil (2006, p. 137).

Além do questionário tradicionalmente impresso em papel, outros são realizados eletronicamente, como ocorre com a utilização do formulário virtual do *Google*, além de atingir um público maior de sujeitos de pesquisa para quem possua um simples *smartphone* e disponha a respondê-lo, otimiza o tempo do pesquisador em razão de ele poder aplicá-los a distância.

Para adequar as especificidades dos sujeitos desta pesquisa, lançamos mão de questionários impressos e/ou eletrônicos de acordo com as necessidades oriundas do período de geração de dados. Inicialmente aplicamos um questionário para traçar o perfil socioeconômico e conhecer a história dos estudantes por meio de perguntas estruturadas (APÊNDICE E). Interessou-nos também, conhecer, a história de leitura dos sujeitos da pesquisa para que nos fornecesse informações com o fim de otimizar as atividades que foram desenvolvidas que, por sua vez, consideramos relevante ao processo de produção de sentidos.

Posteriormente, utilizamos um outro questionário de natureza diagnóstica (APÊNDICE G) com o intuito de levantar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca das relações étnico-raciais a partir de questões semiestruturadas sobre o que se entendeu a respeito do racismo e da compreensão dessa prática por meio de um cartum com a referida temática.

Após a aplicação desses questionários em conformidade com as etapas da pesquisa, um terceiro foi formulado e aplicado como diagnose final (APÊNDICE F), para analisar se os discentes conseguiram refletir sobre preconceito e práticas racistas, a partir de movimentos de interpretação que os fizeram? produzir sentidos para além das evidências presentes nos textos. Antes da produção desse instrumento, foram realizadas as oficinas de leitura, que apresentamos no próximo tópico.

4.3.4 Oficinas pedagógicas

Na intenção de suscitar reflexões acerca de práticas racistas, pretendeu-se criar um cenário em que ações pedagógicas concorressem para o encontro de indagações, possibilidades e produção coletiva de saberes, sem esquecer da dinâmica atípica que a EJA semipresencial exige. Para tanto, baseamo-nos em Ferreira (2001), por considerar que a oficina pedagógica

[...] constitui-se numa estratégia para o sucesso escolar, na medida em que permite organizar situações de motivação, de sistematização e de avaliação da aprendizagem, adaptada às necessidades e dificuldades específicas dos alunos, segundo processos diversificados que lhes possibilitem tornar-se conscientes de suas possibilidades e emergir de aprender e transformar as capacidades em competências. (FERREIRA, 2001, p. 13)

Nessa perspectiva, continua o autor, a oficina pedagógica é capaz de promover de forma ativa e responsável a (des)construção coletiva de saberes mediante situações de aprendizagem. Para tal, há necessidade de pensar nos elementos que viabilizam essa prática, como

[...] reflexão [crítica] e troca de experiências [...]; produção coletiva [...]; descoberta de alternativas de solução para os impasses fundamentadas na necessidade de transformar a realidade educacional, atualmente tão adversa; confrontar experiências e criar estratégias. (FERREIRA, 2001, p.11)

Ademais, acrescentam Paviani e Fontana (2009, p. 80) que as oficinas primam por “oferecer aos participantes um referencial para o desenvolvimento de trabalho pedagógico com a leitura [...] na perspectiva dos gêneros [discursivos], associado à prática de atividades e realização de projetos de trabalho. Essa perspectiva deve refletir os pressupostos teóricos desse o planejamento à finalização das oficinas. Ainda que estejam bem desenhadas, a dinâmica e as necessidades que surgem ao longo da realização dessas situações de aprendizagem é que contornam e viabilizam sua execução, daí a necessidade de ação-reflexão-ação constante do docente ao longo desse processo.

É com base nesse entendimento que as oficinas pedagógicas de leitura foram pensadas para que ações exequíveis fossem desenhadas em torno da interação entre objetivo e objeto de pesquisa e a professora-pesquisadora e os demais participantes, de modo que todos fossem envolvidos nesse processo de sensibilização e

(re)construção de saberes, a partir das práticas de leitura discursiva com os estudantes do ciclo III e IV EJA atreladas à reflexão sobre as questões raciais.

Doravante, com base no diagnóstico obtido pelo questionário que compõe a atividade inicial, intervimos por meio de oficinas de leitura, com o objetivo de propor atividades que potencializassem a compreensão leitora dos discentes para a construção de uma educação antirracista. Importa lembrar que a AD entende que a compreensão de um texto está além da superfície dele, é constituída discursivamente juntamente com o sujeito-leitor, sob condições de produção de sentido. Sendo assim, “para compreender, o leitor deve se relacionar com os diferentes processos de significação que acontece no texto”, de tal modo que “ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido. (ORLANDI, 2020, p. 57).

Dessa forma, trabalhamos com essa perspectiva de leitura concebida discursivamente para ampliar os movimentos de interpretação que analise o texto como signo ideológico, oferecendo, aos referidos estudantes da EJA, possibilidades para atribuir sentidos outros mediante gêneros diversos, especialmente os que materializem discursos negativos e/ou positivos sobre as questões raciais. Tudo isso relacionado à promoção da “educação de cidadãos [conscientes e atuantes] no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática”. (BRASIL, 2004, p. 77).

Para tanto, entre os diversos gêneros discursivos possíveis para a realização deste estudo, situamos uma tira, uma notícia local, uma música e um anúncio publicitário como norteadores desse processo, além de outros, como lei, curta animado, letra de canção que foram trabalhados em paralelo e/ou secundariamente. Tais gêneros foram escolhidos ao supor que os sujeitos da pesquisa apresentassem fácil acesso e familiaridade aos respectivos suportes veiculados na internet por qualquer dispositivo.

Isso posto, considerando o cenário e as especificidades da modalidade que configuram os sujeitos referidos e as possíveis adaptações realizadas durante a consecução deste estudo, apresentamos objetivamente, nos tópicos seguintes, os sujeitos e o espaço em que a pesquisa foi desenvolvida. A caracterização pormenorizada desses alunos é mais bem descrita nas seções a seguir ao longo da descrição dos dados gerados pelo questionário socioeconômico e da avaliação diagnóstica inicial.

4.4 LOCAL DE PESQUISA

O local de nossa pesquisa está inserido em uma Escola Estadual, situada em bairro com população de baixo poder aquisitivo e alta vulnerabilidade social na cidade de João Pessoa/PB. Fundada há 38 anos, fisicamente, sua estrutura conta com almoxarifado, banheiro para funcionários e alunos, cozinha, depósito de material de limpeza/dispensa, laboratório de informática, quadra poliesportiva, biblioteca, sala de professores e nove (9) salas de aula. A instituição conta com 86 funcionários entre professores, gestores, técnico-administrativos e pessoal de apoio. Entre tais funcionários, há apenas uma intérprete de LIBRAS, não possuindo os demais especialistas na área de educação, como psicólogos, orientadores educacionais, psicopedagogos e assistentes sociais. Quanto ao corpo discente, apresenta aproximadamente 516 alunos distribuídos no Ensino Médio regular, EJA Semipresencial Fundamental (Ciclos III e IV) e EJA Semipresencial Ensino Médio (Ciclos V e VI), totalizando a modalidade com cerca de 194 alunos matriculados¹⁶, 30 no Ensino Fundamental e 90 no Ensino Médio. Desse total, 61 estudantes conquistaram a certificação de conclusão da modalidade.

Ancorada pelas funções de reparar, equalizar e qualificar, a modalidade semipresencial permite, aos estudantes que trabalham, frequentar a escola e continuar estudando em horários que atendam a disponibilidade deles. Para tanto, as atividades e a carga-horária são organizadas sob o lastro legal do Parecer CEB 11 (BRASIL, 2000) e das Diretrizes Operacionais da EJA (PARAÍBA, 2020), entre outros já citados. O atendimento presencial e personalizado é organizado para ocorrer de forma individual ou em grupos a partir de plantões pedagógicos disponíveis nos três turnos letivos, cujo funcionamento ocorre das 07h às 22h20.

Contudo, há exatos dois anos, com o surgimento da covid-19, a instituição paralisou suas atividades de forma preventiva com o fim de conter a disseminação da doença. Alguns meses depois, foi publicada a Resolução 120, de 07 de maio de 2020, que orientava a reorganização da estrutura curricular e prescrevia as condições de como se daria o ensino de regime especial

¹⁶ Levantamento realizado até a manhã de sexta-feira, do dia 15/12/2022.

[...] nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em todas as modalidades de ensino, **inclusive nos ciclos da Educação de Jovens e Adultos, as atividades pedagógicas não presenciais desenvolvidas durante o regime especial de ensino** podem ocorrer com um limite de cômputo de 50% da carga horária total prevista na LDB[EM]. (PARAÍBA, 2020, p. 5 – grifo nosso).

Regido pelo “novo normal”, o funcionamento remoto deveria ocorrer por atendimentos em sala de aula virtual¹⁷, tal qual sinaliza a normativa em questão

[...] **a viabilidade do uso de atividades mediadas por tecnologias educacionais**, incluídas as aulas não presenciais, deve ser conferida localmente, e o emprego de tais atividades, caso seja efetivado, **deve ser construído dentro dos regimes de colaboração de cada Rede de Ensino**. (PARAÍBA, 2020, p. 5 – grifo nosso).

Apesar dessa prescrição, na maior parte das vezes durante este período, o contato ocorreu sob condições precárias, tendo em vista o baixo acesso e/ou mínimo desenvolvimento de letramentos multissemióticos ou multimodais apropriação e instrumentalização de equipamentos que estruturassem o atendimento a distância por parte dos docentes, sobretudo estudantes. Diante desse cenário, além da oferta de formação docente para manejo do *Google Sala de aula*, o governo estadual disponibilizou chips de telefone celular com acesso à *internet* à boa parte da comunidade escolar que manifestasse interesse. Computadores pessoais, fundamentais ao formato emergencial, também foram disponibilizados apenas aquelas professoras e aqueles professores que aderissem a um programa de distribuição financiados pela gestão, sendo apenas entregues dois anos depois da publicação da resolução citada, quando o regime de ensino já havia retomado suas atividades integralmente (semi)presenciais. Como a entrega desses equipamentos fora insuficiente, uma nova edição do programa surgiu com mais adesão docente, sendo que até a presente data essa nova remessa não havia sido distribuída, inclusive à pesquisadora.

¹⁷ Também conhecida como *classroom*, é uma sala de aula virtual do *Google*. Aplicativo este que favorece a gestão e mediação de conteúdos por meio de ferramentas organizadas conforme à realidade do público-alvo, de modo a possibilitar, entre outras ações: interação entre os usuários, compartilhamento de informações, atividades avaliativas e registro de notas. Em razão da Covid-2019, a SEECTPB disponibilizou, em parceria com a referida empresa, esse formato para que as aulas acontecessem de forma virtual, desde que a comunidade escolar estivesse vinculada a um e-mail institucional e instrumentalizada digitalmente. Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/forma%C3%A7%C3%A3o-remota/google-class-room>. Acesso em 31 mai. 2022

Diante das dificuldades arroladas, ainda que pese os decretos e portarias estaduais sobre a paralisação de serviços em lugares em que houvesse aglomeração de pessoas, para garantir a continuidade mínima de acesso e permanência da modalidade, obedecendo a protocolos científicos de biossegurança sanitária, montou-se uma logística com o esforço do corpo docente para otimizar a entrega e recebimento de atividades impressas. Na impossibilidade de atendimento presencial, o *whatsapp* foi um dos instrumentos de comunicação e mediação de grande parte desse processo e continua sendo. Com a redução dos casos de infecções decorrentes da pandemia ainda em curso, a escola retomou os atendimentos com vistas à manutenção da modalidade em horário regular.

Justificado pela lacuna temporal acima, quanto à indicação de metas de alcance para a melhoria do desenvolvimento da educação, a média (3,9) do IDEB (BRASIL, 2019)¹⁸ é superior àquelas estabelecidas para os últimos cinco anos (3,1). Esse dado reflete o esforço da comunidade escolar em tentar superar as dificuldades presentes, sobretudo a de leitura, embora ainda seja inferior à média pretendida (6,0) pelo Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em relação à auferida em países de primeiro mundo.

Diante das características já elencadas e dos fatos referidos até o presente, em torno do local de pesquisa, a escolha é condicionada à atuação da pesquisadora como professora de Língua Portuguesa na EJA, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental há três anos. Ademais, a modalidade figurada atende aos critérios de acesso e pesquisa do PROFLETRAS, Programa ao qual a mestranda é vinculada.

4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Por extensão ao que foi mencionado acerca dos discentes envolvidos no item Trabalho de campo, os sujeitos desta pesquisa cursam os ciclos III e IV da EJA, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental.

O quantitativo de estudantes dessa modalidade semipresencial é variável consoante à flutuação quantitativa e à disponibilidade desse público. Contudo, cabe

¹⁸ Dados gerados e atualizados pelo em|: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em 28 fev. 2023.

ressaltar o quanto a pandemia da Covid-19 potencializou a precariedade de acesso e permanência de estudos na modalidade EJA, ainda que a Paraíba, minimamente tenha estruturalmente incentivado por meio da disponibilidade de formação docente e acesso a meios digitais para a manutenção da oferta de vagas e de serviços educacionais. Em decorrência disso, o número de matrículas, de procura por renovação e prosseguimento dos estudos na EJA semipresencial, gradativamente apresenta, desde então, uma queda significativa em relação ao mesmo período anterior à pandemia, mesmo após a retomada presencial com atendimento e carga horária em regime regular.

Em que pese a dificuldade para formar uma turma de discentes em quantidade razoável para a aplicação desta pesquisa, conseguimos somar cinco (5) estudantes que prontamente se dispuseram a participar das oficinas inicialmente, de modo que houve evasão de dois (2) desses discentes ao longo do decurso da aplicação, sendo que um em razão de doença, ativo apenas na primeira oficina; outro, apesar de ter participado da quarta oficina, não devolveu o questionário de diagnose final. Diante do quantitativo que voluntariamente participou, deixamos cientes de que as identidades deles seriam preservadas e não sofreriam quaisquer consequências caso se omitissem e/ou desistissem de contribuir com este estudo por meio do assentimento do TCLE. Além disso, a adesão dos discentes contribuiria para que fossem beneficiados com a experiência como copartícipes de um projeto em que poderiam partilhar e construir saberes, necessários para sua trajetória não só escolar, quanto de vida. Nesse cenário, tais sujeitos poderiam desenvolver outros movimentos de interpretação com práticas de leitura na perspectiva discursiva que considerasse a construção de uma educação antirracista, advinda das condições oferecidas pelo trabalho pedagógico interventivo da pesquisadora.

Com o intuito de conhecer os estudantes envolvidos na pesquisa, elaboramos um questionário (APÊNDICE F), adaptado da ENCCEJA/2013¹⁹, para conhecer o perfil socioeconômico e a história de leitura deles, tanto no formato escrito quanto *on-line* via formulário do Google. O questionário contou com 15 questões e foi disponibilizado no grupo de *whatsapp* dos sujeitos participantes por meio de link de acesso ao *Google forms* a fim de otimizar o acesso a ele pelo aparelho celular dos alunos/das alunas envolvidas. No entanto, apenas um deles conseguiu preenchê-lo,

¹⁹ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

devolvendo-o logo em seguida. Já os demais, sinalizaram dificuldades em respondê-lo pelo aplicativo, fazendo-o impresso na ocasião em que também realizamos a avaliação diagnóstica inicial.

Embora a faixa etária de cada um não tenha sido questionada, os estudantes desta modalidade aparentam ter idade média entre 20 e 45 anos, sendo quatro (3) mulheres e dois (2) homens. Dos dados obtidos do questionário, identificamos que todos os sujeitos moram na zona urbana, sendo que 60% moram em casa própria com até três (3) pessoas. Dos 40% que moram com até sete pessoas, metade reside num imóvel alugado e a outra metade em residência própria.

Em relação ao nível de escolaridade dos pais, 40% responderam que fizeram até a 4ª série, 40% disseram que seus genitores conseguiram chegar ao 9º ano e apenas 20% apontaram que não estudaram. Quanto à renda familiar, 80% afirmaram que vivem com até três (3) salários-mínimos, sendo que 20% afirmaram que a renda não passa de R\$ 1.320,00.

Perguntamos se trabalhavam, 60% responderam que estão trabalhando e o restante está desempregado. Do percentual empregado, 40% trabalham no comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços e 20% afirmaram que se ocupa com montagem de máquina de lavar. Sobre a carga de trabalho, 80% trabalham mais que 40 horas semanais, inclusive o que estão desempregados, presumimos que realizam trabalho doméstico não remunerado; enquanto 20% afirmaram não ter horário fixo. Quanto à idade que começaram a trabalhar, 60% responderam que começaram antes dos 14 anos de idade; já 40% relataram que iniciaram entre os 14-16 anos, sendo 20% desses apenas entre 17-18 anos. Perguntamos como avaliam terem trabalho em período escolar, 80% disseram que essa conjugação atrapalhou os estudos, já 20% afirmaram essa equação contribuiu com o crescimento pessoal dele. Em relação ao desempenho escolar, 80% responderam que já reprovaram alguma vez, sendo que 20% afirmam ter reprovado mais de três vezes e 20% disseram que sempre passou de ano. Quanto ao motivo que levou a voltar a estudar/continuar estudando, 80% pretendem conseguir um emprego melhor, ficar mais atualizado, sendo que a metade desse percentual intenta também adquirir mais conhecimento; já 40% querem conseguir apenas emprego. Todos afirmaram que deixaram de estudar no Ensino Fundamental, motivo pelo qual os levou a retomar os estudos por meio da EJA, de modo que, respectivamente, 20% pararam na 5ª série, entre 10-14 de idade; 40% na

6ª, entre 15-18 anos; 40% no 7º ano, entre 15-18 anos, compatíveis com os ciclos II, III e IV, pois a evasão escolar já se deu fora da faixa etária do ensino regular.

Por conseguinte, o perfil e a história de leitura dos sujeitos desta pesquisa aqui descritos são analisados em seção posterior, mas já é possível associar parte desses dados a alguns dos marcadores de diferença social apresentados no item Breve incursão sobre a desigualdade racial no Brasil.

Antes, vejamos o desenho pedagógico do nosso plano de ação a seguir.

4.6 PLANO DE AÇÃO PARA A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste tópico, apresentamos o plano de ação que sistematizou o trabalho interventivo desta pesquisa. Em razão das especificidades dos estudantes atendidos pela modalidade semipresencial da EJA, aludidas anteriormente, organizamos etapas que ocorreram em quatro momentos, distribuídas semanalmente, a combinar com os estudantes que se disponibilizaram a participar dos estudos arrolados.

Partindo dessa estrutura, ainda que desafiadora, cada uma das etapas recebeu o nome de Momento, visto que a modalidade da EJA semipresencial não é configurada por hora-aula, o que permitiu, teoricamente, agendar e adequar os encontros de acordo com a disponibilidade prévia dos alunos participantes da pesquisa.

Importa salientar que as etapas representaram propostas que foram posteriormente adaptadas à medida que foram desenvolvidas em cada um desses momentos, tendo em vista que, apenas após a aplicação do questionário de diagnose inicial foi possível conhecer melhor esses sujeitos enquanto leitores e (re)produtores ou não do discurso racista. Vejamos, a seguir, a proposta para cada um desses momentos.

Quadro 4 - Primeiro momento: historicidade do racismo no Brasil

RODA DE CONVERSA (2H/A)

BNCC:

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc

Objetivo:

Conhecer as histórias dos sujeitos que se constituíram/constituem sobre o peso do racismo no Brasil a partir de estereótipos.

Procedimentos-metodológicos:

- ▶ Exposição e discussão do curta animado: “O Brasil depois da abolição da escravidão”, do Canal Nostalgia animado (APÊNDICE G);
- ▶ Leitura da tirinha cômica “Racismo sem querer”, de Pedro Leite (APÊNDICE G);
- ▶ Roda de conversa com o grupo para abordar a historicidade dos sujeitos e a relação com o racismo.

Roteiro de atividades: após a exibição da aula do canal Nostalgia, inicialmente os estudantes serão convidados a comentar livremente sobre o encadeamento das cenas e/ou sobre as próprias impressões do curta. Em seguida, discutir, posicionando-se sobre a temática racial e os sujeitos relacionados, além de possibilitar a articulação dos fatos históricos, que contextualiza a tira cômica de Pedro Leite.

Avaliação: Contínua, realizada ao longo da primeira roda de conversa.

Elaborada pela pesquisadora (2022)

Após a roda de conversa, temos o segundo momento que conjugou agora uma oficina de leitura a partir dos efeitos de sentido atribuídos ao gênero notícia ilustrados a seguir:

Quadro 5 - Segundo momento: discurso e prática (anti)racista

RODA DE CONVERSA + OFICINA DE LEITURA (2H)

BNCC:

(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de texto. (EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre). (EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.

Objetivo geral:

Perceber os efeitos de sentido estabelecidos pelos interlocutores envolvidos no discurso racista informado pelo gênero discursivo notícia.

Procedimentos:

- ▶ Leitura individual da notícia “Turista de Santa Catarina é presa em flagrante, na orla de João Pessoa, por injúria racial contra comerciante”, disponível em G1 (APÊNDICE H);
- ▶ Problemática sobre as tensões e conflitos que atravessam o discurso das interlocutoras;
- ▶ Socialização dos efeitos de sentidos que são produzidos pelos estudantes e possíveis experiências e sentimentos relacionados ao tema da notícia a partir das questões;
- ▶ Destaque e diferença acerca das tipificações racismo e injúria racial.

Roteiro de atividades:

Iniciar questionando os estudantes sobre atitudes racistas e como se sentem em relação à prática no cotidiano. Em seguida, após a leitura individual da notícia, retoma-se ao questionamento anterior, na tentativa de perceberem se ocorre o cruzamento dos efeitos de sentido relacionados. A problematização continua com outras questões a fim que os estudantes compreendam que os efeitos de sentidos advêm e dialogam com uma rede de outros sentidos que reforçam a ordem racista. Ao fim, em pequenos grupos, os estudantes apresentarão uma pesquisa dirigida acerca da diferença entre racismo e injúria racial para que haja entendimento legal sobre o tema.

Avaliação: Contínua, realizada ao longo da segunda roda de conversa e primeira oficina de leitura.

Elaborado pela pesquisadora (2022)

Finalizado essa atividade, para o terceiro momento, abordamos a ancestralidade negra por meio do clipe e da letra de canção “Dona Cila”, de Maria Gadu descritos no quadro seguinte:

Quadro 6 - Terceiro momento: Ancestralidade negra e diversidade religiosa

RODA DE CONVERSA + OFICINA DE LEITURA (2H)

BNCC:

(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.?

(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

Objetivos: A) Apresentar gestos de leitura relacionadas às condições de produção do contexto imediato e a posição social dos sujeitos. B) Positivar a memória, ancestralidade negra. C) Fomentar o convívio e o respeito às diferenças religiosas (Art. 5º, VI, 1988)

Procedimentos:

- Exibição prévia do clipe musical “Dona Cila”, interpretada por Maria Gadu (APÊNDICE I).
- Identificação das condições imediatas de produção de sentidos do clipe;
- Socialização das impressões sobre as cenas e sua relação com as personagens;
- Reflexão de como se dão os sentidos que intercambiam memória e ancestralidade negra;
- Conscientização legal e reflexão sobre a diversidade cultural e religiosa no Brasil.

Roteiro de Atividade:

Os alunos serão questionados sobre seus antepassados, sobre as memórias que carregam e os sentimentos que isso suscita. Feito isso, ouvirão a música e narrarão suas impressões; em seguida, verão o clipe. Após isso, retomarão a partilha de suas impressões para comparar com as anteriores e ampliá-las com a socialização. Na sequência, serão questionados sobre o contexto do clipe e suas condições de produção, sobretudo em relação ao lugar social da neta, da avó e da cantora em contato com as memórias em deslocamento. Questões atreladas a cenas, expressões e atitudes, tais como: axé, banto, orações, trajes de rituais de matriz africana e ervas serão feitas para iniciar uma discussão regada com o propósito de desconstruir estereótipos, (re)conhecimento e respeito às religiões confessadas e que fazem parte das práticas culturais do povo brasileiro.

Avaliação: Contínua, realizada ao longo da terceira roda de conversa e segunda oficina de leitura.

Elaborado pela pesquisadora (2022)

Para finalizar a sequência das atividades desenvolvidas, o quarto momento focou na roda de conversa que trouxe mais uma oficina de leitura para a reflexão sobre o papel da representatividade das negras/dos negros em anúncios, como o do Boticário, da campanha de Natal de 2020 abaixo:

Quadro 7 - Quarto momento: O negro anunciado: representatividade ou apelo consumista?

RODA DE CONVERSA + OFICINA DE LEITURA (3H)**BNCC:**

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, *sites* na internet etc

(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.

Objetivo:

A) Apresentar gestos de leitura sobre o contexto ideológico. B) Valorizar a identidade, a cultura e a história afro-brasileira e africana.

Procedimentos:

- ▶ Exibição do anúncio: “O boticário, campanha de Natal 2020” (APÊNDICE J);
- ▶ Relato das memórias relativas à infância do estudante (e dos filhos, se assim tiverem) no período natalino;
- ▶ Discussão sobre a representatividade do Natal e as práticas discursivas em torno da data.
- ▶ Relação da tradição do Natal com o *Kwanzaa*;
- ▶ Problemática acerca do apelo à diversidade e representatividade negra em anúncios publicitários

Atividade:

A roda de conversa será iniciada com o relato de memória dos estudantes sobre as vivências na infância (da própria família, incluindo filhos se os tiverem) acerca do valor que o Natal apresenta sobre a vida deles. Depois, assistirão ao anúncio, de modo a refletirem sobre representatividade e pertencimento a começar da mensagem que finaliza o gênero, relacionando esse texto final ao encadeamento das cenas anteriores, incluindo o slogan da propaganda. A partir daí, responderão questões dirigidas às condições de produção de sentidos (contexto imediato, discurso consumista e religioso, efeitos de sentidos na sociedade, posição social dos personagens, etc). Na sequência, apresentarão uma pesquisa coletiva, realizada previamente, sobre os princípios do *Kwanzaa* e sua relação com o Natal tradicional. Para finalizar, os estudantes pesquisarão anúncios que respondam à pergunta da oficina: “O negro anunciado: representatividade ou apelo consumista?”, de modo que postarão os links ou imagens dos anúncios e as respectivas respostas dadas a um mural, confeccionados em cartolina e fixados em corredor da própria escola e/ou via *Padlet*, compartilhado no grupo de *Whatsapp* da instituição.

Avaliação: Contínua, realizada ao longo da quarta roda de conversa e terceira oficina de leitura

Elaborado pela pesquisadora (2022)

Diante das quatro propostas desenhadas neste tópico, partimos para os trâmites da organização e materialização da intervenção pedagógica, a começar pela elaboração das atividades desenvolvidas nas rodas de conversa, que, à exceção da primeira, ocorreram em cadência com as demais oficinas de leitura. Além disso, precisávamos levantar todos os recursos necessários para que a execução de cada momento ocorresse dentro do que planejávamos ante as condições de produção de sentidos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Após esse passo, outros foram dados para que a construção de um cronograma junto a esses estudantes servisse como guia e desenvolvimento de cada atividade. Ocorre que as condições de existência, particularidade e disponibilidade de cada um deles é que condicionou a forma de realização de cada momento, desde os dias e o horário para o encontro, o tempo de realização, à abordagem dos passos das rodas de conversa e oficinas de leitura desenvolvidas.

Na seção seguinte, descrevemos como se materializaram as propostas desenhadas no interior de cada momento, a partir dos encontros em sala de aula ocorridos na escola com os sujeitos deste estudo. Detalhamos também como se deu a assinatura dos termos de autorização da pesquisa e a aplicação dos questionários inicial e final. Na sequência, a discursividade dos estudantes assinalados foi descrita e analisada sob a ótica dos teóricos sobre os quais nos debruçamos para o alcance dos objetivos enunciados no quadro teórico, estando contextualizada em cada momento e/ou atividade materializada.

4.7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE MATERIALISTA DA DISCURSIVIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os procedimentos teóricos e analíticos para tratar os dados gerados na intervenção pedagógica realizada. Para compreendermos o nosso objeto de estudo, observar os mecanismos e efeitos de sentido dos discursos que atravessam e se materializam nas várias manifestações e, conseqüentemente, no comportamento diário dos discentes, tomamos como método a Análise de discurso materialista.

Para tanto, partimos dos procedimentos teóricos que sustentam nossa análise, visto que “o analista mobiliza a teoria para, por meio de procedimentos metodológicos, circunscrever uma formação discursiva filiada a uma formação ideológica e compreender de onde o sujeito fala, de onde os sentidos vêm.”, ensina Souza (2021, p.16). Dessa forma, utilizamos os procedimentos do método aludido para organizar a análise. Ademais, convocamos os procedimentos analíticos, os conceitos-análise que saltam durante o processo de análise (SOUZA, 2021) da discursividade dos discentes.

Na sequência, descrevemos as condições de produção para as rodas de conversa e oficinas de leitura realizadas da intervenção pedagógica e, posterior, descrição dos instrumentos utilizados para a geração dos dados, como foram os

questionários diagnósticos e das atividades desenvolvidas nos quatro momentos citados no tópico “Propostas de intervenção pedagógica”.

Sob o método citado, Orlandi (2012, p. 20, aspas simples da autora) assevera que ‘*a linguagem é produto da história*’; conseqüentemente, o método de análise proposto é o histórico-comparado, e as técnicas de análise buscam essas propriedades históricas no objeto”. Por meio da análise, pretendeu-se questionar e refletir a partir das regularidades que estão materializadas não apenas na leitura de decodificação do texto, mas, sobretudo, encontradas na sua opacidade, filiadas às formações discursivas que estabilizam simbolicamente e justifica os discursos da branquitude. Além disso, pretendeu-se descrever e interpretar como esse discurso é constituído e refletido na fala dos estudantes que foram registrados e transcritos por meio dos questionários realizados antes, durante e após as oficinas de leitura.

Para Orlandi (2020), a AD preocupa-se não somente com o sentido do texto em si, acabado, mas com os atravessamentos ideológicos que constituem os discursos e os efeitos de sentido silenciados nas diferentes camadas que os textos materializam. É na descrição e interpretação desses discursos que se observa a “manifestação do inconsciente e da ideologia na produção de sentidos e na constituição dos sujeitos.” (ORLANDI, 2020, p.63).

Portanto, a referida pesquisa é oriunda não apenas do contato, mas dos gestos de interpretação dos discentes envolvidos sobre os diferentes textos aludidos ao longo dos encontros para a produção de dados e composição do *corpus* da pesquisa. Após esse procedimento, fizemos leitura sistemática desses dados para definir os dispositivos e categorias de análise e, na sequência, o recorte analítico foi descrito, analisado e interpretado a fim de identificar a trama ideológica explícita e implícita entranhada nos discursos dos estudantes sobre estereótipos e preconceitos raciais.

Por esse dispositivo, pudemos “explicitar o modo de constituição dos sujeitos e de produção de sentidos. Passar da superfície linguística (*corpus* bruto, texto) para o objeto discursivo e deste para o processo discursivo”, assevera Orlandi (2020, p.66), visto que já não é mais possível ficarmos presos apenas ao texto, mas a forma como os discursos ganham corpo como materialidade significante. Atingido o processo discursivo, foi traçado e definido as categorias de análise, de modo que nos foi possível identificar, descrever e interpretar as relações de poder em curso na materialidade histórica em que esses discentes estão posicionados e enredados discursivamente por meio de gêneros discursivos diversos, como tira, cartum, notícia,

legislação, anúncios publicitários, letras de música, etc. Além disso, a análise forneceu dados para validar a construção de práticas de leitura com o fim de promover criticidade, tomada de posicionamento sobre as questões raciais.

Ademais, para dar conta dos dados gerados, “fatos da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva” (ORLANDI, 2020a p.61), por meio da dispersão dos discursos dos estudantes envolvidos na pesquisa e analisar como eles compreendem as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, lançamos mão de conceitos que subsidiaram a construção do nosso dispositivo pedagógico-analítico, tais como discurso, sujeito, formação discursiva, memória/interdiscurso, formação ideológica, categorias analíticas mobilizadas.

Para subsidiar a análise dos processos de significação, importa uma breve retomada sobre esses conceitos a começar de discurso, objeto-teórico da AD que, ao disputar questões como linguagem, história e sujeito, produz efeitos de sentido. Essa produção é resultante de tensões oriundas da repetição e da ruptura de sentidos. Compreender esse processo é perceber que a materialidade da ideologia é o discurso que ganha forma na língua. Desse modo, o analista vê “o discurso [como sendo] o lugar que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos”, assevera Orlandi (2020a, p.15).

Dessa relação, o discurso ganha forma em diferentes materialidades de significação, permitindo atribuir sentidos diversos para o mesmo enunciado de acordo com as condições de produção nas quais irrompem porquanto

[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 2014, 163).

Daí, o trabalho do analista apontar para regularidades de sentido e a compreensão de processos complexos e administrados de constituição de sujeitos e sentido. Para Orlandi (2020, p.19), “são processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade”.

Compreende-se condições de produção como

[...] determinações que caracterizam um processo discursivo, seja as características múltiplas de uma “situação concreta”? que conduz à “produção”, no sentido linguístico ou psicolinguístico desse termo, da superfície de um discurso empírico concreto.” (PEUCHEUX, p.2014 182, destaque do autor).

Condições essas que exigem análise para além da estrutura linguística acabada, mas em contato com outros discursos, que também seguem determinados por relações de forças exteriores e imaginárias dominantes, agrupadas tanto na forma do contexto imediato ao acontecimento, quanto sócio-histórico-ideológico (ORLANDI, 2020). Ainda segundo a autora, tais sentidos são resultantes do próprio funcionamento da língua e de determinações de classe e posição social dos sujeitos envolvidos nesse processo, reflexo da interpelação ideológica sobre a qual são impelidos. Além do contexto e do sujeito, a memória

[...] é definid[a] como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. É [...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que já está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. (ORLANDI, 2020, p. 29).

A memória discursiva permite que o dito e o não-dito (re)produzam sentidos no fio da história à revelia da vontade dos sujeitos sempre que recorrem a formações ideológicas e discursivas a que são filiados.

Conforme dito por Pêcheux (2014), as formações ideológicas governam as formações discursivas que de maneira similar o faz com o discurso e os efeitos de sentidos produzidos. Melhor dizendo, a formação ideológica regula não somente os sentidos e os modos de dizer e, conseqüentemente, formas de ser e estar no mundo pela sua articulação com a ideologia materializada em discursos e as posições políticas e ideológicas (BRANDÃO, 2012, p. 47).

Esse funcionamento implica a confluência entre o interdiscurso e o intradiscurso, sendo este responsável pela formulação e/ou atualização do dizer e determinado por aquele, constitutivo do dizer e esquecido. Por sua vez, o interdiscurso interligado à memória discursiva retoma saberes imaginários e coletivos circulantes na/pela sociedade pelos sujeitos que (re)produzem sentidos sem que se deem conta e tenham controle (parcial) sobre tal funcionamento. Esse contato com outros discursos, embora seja domesticado, acena também para contradições, equívocos e

instabilidade de sentidos na relação do interdiscurso com a história, convocando novos gestos de interpretação pelos sujeitos que se constituem e são constituídos por ela.

Nesse viés de entendimento, “a questão da constituição do sentido se junta à da constituição do sujeito, [...] na figura da interpelação”, afirma Pêcheux (2014, p. 140). Interpelação que afeta o sujeito pela ideologia. Descentrado, “sua fala é um recorte da representação de um tempo histórico e de um espaço social”, ensina Brandão (2012, p. 59). Pelo jogo da interpelação ideológica, imerso no processo jurídico-ideológico, o sujeito permeado pela ilusão de liberdade enxerga sentidos estabilizados e evidentes na superfície dos textos demarcados pela ideologia sob a ordem discursiva que opera

[...] na ambiguidade da categoria sujeito: o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do sujeito, para que aceite (livremente) sua sujeição, e, portanto, para que ele ‘realize por si mesmo’ gestos e atos de sua sujeição. Os sujeitos se constituem pela sua sujeição’, ensina (ALTHUSSER, 2022, p.49-50).

Esse assujeitamento vinculado ao atravessamento do inconsciente apresenta dois apagamentos que estruturam o processo de produção de sentidos, quais sejam: o primeiro esquecimento, o ideológico de que o sujeito carrega a ilusão subjetiva de que é fundante do seu dizer, dos sentidos que produz. Ocorre que reatualizamos sentidos prévios, resgate da memória discursiva, visto que “os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade”, aduz Orlandi (2020, p. 33).

Já o segundo esquecimento diz respeito ao controle que o sujeito pensa ter sobre o próprio dizer. Este esquecimento seria parcial, visto que as palavras de que ele se utiliza são inscritas em formações discursivas que determinam o que é possível dizer em condições dadas e/ou devem ser ditas com certas palavras e não com outras conforme a posição social que ocupa nas relações de força. Nesse caso, “são as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determina ‘o que pode e deve ser dito’ de uma posição dada em uma conjuntura dada”. (BRANDÃO, 2014, p. 48, aspas simples da autora). Logo, essa “ilusão referencial nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos

pode ser assim. [...] o modo de dizer não é indiferente aos sentidos.” (ORLANDI, 2020, p. 33).

Esse efeito da ideologia consiste nas

[...] relações imaginárias para com relações reais, porque primeiro, são relações sociais e não ideias existentes em si; são imaginárias porque são representações das relações materiais entre os homens. [...] a ideologia só existe em práticas sociais inscritas em instituições concretas. [...] estas práticas são reguladas por rituais nos quais tais práticas se inscrevem, no seio da existência material de um aparelho ideológico. (ALTHUSSER, 2020, p.46).

Nessa esteira, a ideologia é universal, embora não homogênea, e modula a subjetividade dos indivíduos sempre sujeitos, reconhecendo-se e submetendo-se a ela. Essa submissão acontece pelos instrumentos de controle como família, escola, igreja, por exemplo, e que formam os AIE (A LTHUSSER, 2022). Desse modo, a depender da posição social no bojo das relações assimétricas de poder que o sujeito se identifica e se inscreve, ele produz sentidos contingenciados pela exterioridade.

Tais esquecimentos, portanto, materializam a relação da ideologia com o inconsciente que a/por ela se constitui e é constituída. O sujeito não se dá conta de que os sentidos que atribui depende da sua posição no jogo das relações de classe e, conseqüentemente, das formações discursivas e ideológicas sobre as quais se inscreve. O indivíduo, sempre sujeito a/de, não se percebe afetado pela ideologia, tampouco enxerga as diversas formas que se subjetiva consensualmente à exterioridade. Logo, essa afetação produz efeito de sujeito, da forma-sujeito controlada consciente e inconscientemente pela forma como produz sentidos.

Esse duplo esquecimento estrutura sujeitos e sentidos que se dispersam e se (res)significam de modos variados. Um jogo discursivo tensionado entre paráfrase e polissemia. Enquanto esta rompe com as fronteiras de sentido do dizer, convocando outras formações discursivas (BRANDÃO, 2014); aquela, compreende o “espaço em que enunciados são retomados e reformulados num reforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação de sua identidade”, de acordo com Brandão (2014, p. 48).

Compreender esse funcionamento por meio da identificação dos mecanismos que autorizam ou interditam a produção de sentidos demanda novos gestos de interpretação que interferem no real, visto que são capazes de diluir sentidos advindos

de práticas de leitura cristalizadas, presas às evidências e a um emaranhado de contradições ideológicas. Conhecer esse processo discursivo é substancial para perceber a relação entre língua, sujeito e ideologia e os efeitos de sentido. A AD questiona as evidências produzidas pela ideologia, o modo como ela interpela o sujeito e os sentidos dispersos e naturalizados por esse assujeitamento, uma vez que

[...] a língua é uma prática social de sujeitos ideológicos que, por práticas de pensamento, querem que seus sentidos sejam os sentidos prevalecentes. A realização da ideologia na língua, sua luta por poder e para estabelecer o seu sentido é o discurso. (SOUZA, 2021, p. 14).

Apesar dessa determinação histórica, o sujeito, inconscientemente, tem o seu dizer controlado por essas relações de força; de igual forma, é capaz de resistir, uma vez que os sentidos produzidos em condições dadas também podem derivar (para) outros sentidos. “São nas derivas que o sujeito desloca sentidos já estabelecidos e postos e faz surgir novos sentidos”, ensina Souza (2021, p. 15), abrindo caminhos e movimentos aos sujeitos ao rompimento de discursos (in)contestes, como os racistas, *corpus* desta pesquisa.

A compreensão dessa discursividade da língua atrelada às condições de criar o próprio dispositivo teórico-analítico deve ocupar o Professor de Língua Portuguesa em seu trabalho com a leitura na sala de aula, a fim de que os alunos consigam perceber não somente o funcionamento da língua, bem como desenvolver movimentos de leitura capazes de atingir a opacidade do que leem e romper com uma ordem discursiva domesticada por relações assimétricas de poder.

Concatenadas com esse fazer, exposto os procedimentos teóricos, encerramos o caminho metodológico, de modo que iniciamos o de análise e descrição dos dados no capítulo seguinte.

5. GESTOS DE LEITURA DAS MATERIALIDADES UTILIZADAS NA PROPOSTA DE AÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo descrevemos e analisamos as práticas discursivas dos estudantes, advindas dos efeitos de sentido produzidos nas atividades aplicadas que, incluindo as das rodas de conversa e oficinas de leitura sobre as questões raciais, bem como o dispositivo analítico mobilizados. No próximo tópico, iniciamos com as condições de produção dessas atividades e, mais adiante, com a descrição e análise dos posicionamentos dos discentes.

5.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PROPOSTA DE AÇÃO E DA DISCURSIVIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para contemplar o processo e as condições de produção de sentidos que sustentam o funcionamento da linguagem afetada pela ideologia,

[...] o analista se propõe compreender como o político e, o linguístico se interrelacionam na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos ideologicamente assinalados. Como sujeito (e os sentidos), pela repetição, estão sempre tangenciando o novo, o possível, o diferente. Entre o efêmero e o que se eterniza. Num espaço fortemente regido pela simbolização das relações de poder”. (ORLANDI, 2020, p. 36).

Para isso, o trabalho de descrever e interpretar o funcionamento discursivo das respostas dos alunos acontece por meio da apropriação e mediação do dispositivo teórico em movimento pendular entre a corpora da pesquisa, constituindo, assim, o processo de análise realizado.

Antes de iniciarmos com a descrição das atividades desenvolvidas na intervenção, advindas do desenho exposto na seção “Propostas de intervenção pedagógica”, responsáveis pela geração de dados/fatos discursivos dos alunos, cumpre explanar uma narrativa breve sobre as condições de como foram organizadas as bases da análise, enviesando, sempre que possível, o roteiro da observação participante. (APÊNDICE D).

Inicialmente foram necessárias várias consultas ao arquivo escolar para ter acesso ao cadastro dos alunos/alunas matriculadas nos últimos dois anos na EJA Semipresencial com o fim de captar os sujeitos que comporiam esta pesquisa por

meio de seus contatos telefônicos em razão da especificidade da modalidade. Com isso, elencamos cinquenta e dois números de celulares oriundos da consulta cadastral entre discentes do ciclo III (6º e 7º anos) e IV (8º e 9º anos) no intuito de somar um quantitativo razoável de discentes para formar um grupo com o estudantes mediado pelo celular via *Whatsapp*. Contudo, havia vários alunos que sequer possuíam acesso ao aplicativo, filtrando consideravelmente o quantitativo buscado. Aos trinta contatos restantes, enviamos um convite para que renovassem suas matrículas no ano corrente e retomassem os estudos ou que comparecessem à escola com o propósito de dar continuidade ao processo de aprendizagem.

Todavia, por razões desconhecidas, nenhum deles mantiveram contato espontâneo, o que nos motivou a procurá-los individualmente por meio do *Whatsapp*, quando alguns poucos nos responderam. Após isso, convidamos esses estudantes para participarem desta pesquisa. Muitos manifestaram interesse, mas sempre havia um leque de obstáculos para dar seguimento, sobretudo quando informamos que o estudo aludido funcionaria presencialmente. Dos tais, havia um grupo pequeno de cinco estudantes do 6º ao 8º ano que já frequentava ou voltara a frequentar a escola recentemente e que decidiu participar da nossa pesquisa. Ficaram encantados com a possibilidade de superar as dificuldades de leitura e acelerar os estudos no componente curricular de Língua Portuguesa, visto que todas as atividades realizadas seriam aproveitadas, seja de forma parcial ou total, na composição das notas avaliativas de cada aluno/aluna participante.

Entre os cinco discentes envolvidos, dois se identificam do sexo masculino, que denominamos de Roberto e Wando, e três do sexo feminino, que chamamos de Renata, Nara e Joelma. Com o grupo formado, marcamos na escola a primeira reunião para explicarmos como se daria a pesquisa, para que assinassem os termos de consentimento e respondessem o questionário socioeconômico e a avaliação diagnóstica inicial. No dia combinado, esperávamos que os referidos estudantes comparecessem, porém apenas três dos cinco estiveram no local, já que os demais atrasaram muito/faltaram e seria injusto com os presentes e incompatível com o horário de funcionamento da escola se se integrassem à atividade realizada, visto que só tínhamos até às 21h para encerrar a nossa programação. Os atrasados e/ou faltosos, desse dia, tiveram a oportunidade de realizá-las em um terceiro encontro exclusivo para isso, ocorrendo no dia seguinte à aplicação do questionário inicial.

Até ajustar os horários e reunir os cinco estudantes, muitos desencontros atravessaram o caminho, como uma complicação na saúde da participante Joelma, para além das dificuldades em atribuir sentidos latentes à condição dela que a deixava envergonhada diante dos colegas. Além dela, Nara, embora tenha concluído os momentos de toda intervenção, não conseguiu finalizar presencialmente a atividade diagnóstica final, tampouco nos devolveu, via formulário do *Google forms*.

Um dos maiores desafios foi realizar o trabalho interventivo também no horário noturno, dado o contexto imediato de cada sujeito participante e da precariedade de segurança da localidade onde a escola está situada. Algumas reuniões tiveram que ser remarcadas, pois nem sempre contávamos com um *quórum* suficiente que já era muito baixo, seja pela dificuldade de deslocamento deles, seja por imprevistos outros.

Embora combinássemos de iniciar as atividades no primeiro horário da noite do referido dia escolhido, havia uma tolerância de tempo para que iniciássemos os trabalhos todos juntos, pois os estudantes, além de atrasarem a chegada à instituição, assim que pisavam no local, aproveitavam antes também para dirigirem-se a outros professores da modalidade com o fim de entregar/receber atividades de componentes outros, e até realizar provas presenciais antes de encaminharem-se para a sala de aula onde realizávamos os encontros.

Essas intercorrências foram uma constante, encurtando o tempo de realização de cada atividade, restrita a uma hora e meia, no máximo, quando deveriam acontecer em duas horas (ou mais) de encontro efetivo em sala de aula a depender da configuração dos momentos propostos. Como alguns apresentavam substancial dificuldade em atribuir sentidos ao que liam, desde os textos, as perguntas às respostas dadas, as rodas de conversas atreladas às oficinas aconteciam em sala de aula para que a pesquisadora pudesse auxiliá-los diretamente e, em algumas vezes, um ou outro retomava em dia posterior, ou iam mais cedo à reunião seguinte para terminar a atividade anterior em razão também do encurtamento do tempo referido.

Nesse contexto, na semana seguinte à realização do primeiro momento, o segundo esteve por um fio, pois a maioria dos estudantes passou a desmarcar alegando outras prioridades no dia previamente combinado, além de dificuldades para o deslocamento, haja vista a distância e a insegurança que a região da escola suscita. Dadas essas condições, prevemos que isso poderia ser uma constante, podendo comprometer o andamento da intervenção pedagógica. Para dirimir tais situações, usamos o carro próprio para agilizarmos o transporte de cada um a partir da residência

deles. O percurso demorava cerca de uma hora para atravessar a cidade em horário cujo trânsito costuma ser mais intenso, fato que encurtava ainda mais o tempo de realização das atividades quando havia congestionamento durante a mobilidade urbana. Como o atendimento da EJA semipresencial da noite iniciava-se às 18h, só podíamos iniciar a partir das 19h, horário em que nos estabelecíamos entre preparação do momento com a montagem de equipamentos pessoais ao aguardo deles à sala de aula. Acrescentamos também que a pesquisadora buscava os estudantes seguindo o horário e as especificidades de cada um deles, a exemplo do casal Renata e Wando, que só estavam disponíveis, em casa, após às 18h30, depois que ele chegava do serviço e deixava os filhos com os avós maternos.

Em meio a tais obstáculos em razão das condições de vida desses sujeitos sociais, decorrente de “sua vulnerabilidade histórica e das formas complicadas em que se enredam essas trajetórias humanas em suas trajetórias escolares.” (ARROYO, 2018, p. 30), os encontros ocorreram dentro do combinado, todavia dentro das condições e no intervalo de tempo referido, o que mantinha a restrição da duração das atividades, limitando-se, muitas vezes, aos questionários escritos em detrimento da espontaneidade das interações orais resultantes das rodas de conversa.

Para realizarmos o questionário avaliativo final, outros imprevistos surgiram para assaltar os dias das nossas reuniões, espaçando o tempo da consecução desta pesquisa, a saber: dois turnos de pleito eleitoral, que elevou Luís Inácio Lula da Silva, pela 3ª vez, a Presidente da República, obrigando a escola a suspender suas atividades para a organização dos respectivos o quadro desses profissionais e comprometeu o funcionamento regular do turno da noite; além de óbito e dias de luto pelo falecimento de um estudante do ciclo VI da EJA Semipresencial; e a realização do ENEM. Fatores esses que abriram uma fissura temporal entre a realização da atividade do quarto momento e a do questionário citado, exigindo, desse modo, um tempo maior para revisão da temática racial da forma como a desenvolvemos em reuniões anteriores.

Por ter sido um momento de culminância do projeto, frente às nossas condições de produção aludidas, aplicamos o instrumento avaliativo coletivamente na escola, de acordo com a disponibilidade dos estudantes, na intenção de otimizar a avaliação e o encerramento da pesquisa, já que que estávamos a poucos dias da Copa mundial de futebol masculino. No entanto, dos quatro estudantes ativos nesta pesquisa, apenas três conseguiram realizar o questionário diagnóstico final, visto que

Nara passou a trabalhar ao longo do dia e a realizar um curso à noite, inviabilizando a conclusão de sua participação presencial. Mesmo disponibilizando no formato virtual, a estudante não o devolveu até a presente descrição. Sendo assim, dos cinco sujeitos participantes iniciais, concluímos a pesquisa com apenas três deles.

Das condições de produção da intervenção e dos sujeitos ventiladas, observa-se um panorama desafiante e aparentemente intransponível lidar com a realidade da EJA regular que por si já se mostra efêmera e sucateada pelo próprio poder público. Ainda que haja normativas de promoção, inclusão e permanência dos estudantes, a EJA semipresencial consegue desenhar um cenário ainda mais delicado de desigualdade de oportunidades. O formato semipresencial é uma adaptação do regular que oportuniza aos estudantes a retomada e, conseqüentemente, a conclusão dos seguimentos ofertados pela modalidade, como os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por se configurar semipresencial, sob a orientação docente de cada disciplina, parte das atividades são realizadas na escola, mas as de maior carga horária é feita a distância com a possibilidade de voltar à instituição e/ou contactar as professoras/os professores (*inclusive via whatsapp*) quando sentirem necessidade para tal.

Ao passo que essa viabilidade promove flexibilidade de horários, especialmente aos estudantes que trabalham, por poderem deslocar-se à escola em dias e horários adequados a cada contexto; também aumenta a dificuldade por terem que estudar sozinhas/os e, conseqüentemente, as chances de alongar o período de conclusão ou de evasão, uma vez que os alunos/as alunas precisam de um maior tempo disponível em casa realizar as atividades orientadas pelos docentes e nem sempre dispõem de condições concretas para tanto. Isso se agrava a depender do tempo de afastamento escolar desse discente.

Eis um dos nossos desafios maiores desafios para captar estudantes, convencê-los a participar de uma formação que os convocasse presencialmente e se mantivessem ativos na consecução do processo. Como dissemos, dos 30 discentes contactados diretamente, apenas cinco gentilmente voluntariaram-se para participar. Diante do quadro de muitos obstáculos que tecem a ordem discursiva dessa realidade, conseguimos chegar ao final desse processo interventivo com apenas três alunas/alunos, fato que acresce mais ainda a relevância deste estudo.

Preâmbulo descrito, destacamos que grande parte dos encontros ocorreriam semanalmente, sempre às quintas, a partir da última semana de agosto de 2022 para

desenvolver as atividades, a saber: avaliação diagnóstica inicial, quatro (4) momentos correspondentes às oficinas de leitura desenvolvidos em paralelo às rodas de conversa, e a avaliação diagnóstica final.

A seguir, apresentamos os procedimentos-metodológicos que subsidiaram nossa análise da discursividade dos estudantes mediados e/ou materializados em tais instrumentos.

5.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA DISCURSIVIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A partir desta seção, procuramos mobilizar os conceitos do nosso dispositivo analítico que emergiram no momento do batimento entre análise e interpretação das regularidades discursivas ainda em leitura flutuante dos dados/fatos linguísticos gerados. Isso se deu por meio da identificação e regularidade de paráfrases, sinonímias, metáforas presentes na ordem do discurso dominante que determina a discursividade dos discentes, mostrando os efeitos de sentido e o seu funcionamento no interior do campo discursivo.

Com isso, em razão dos limites deste espaço, da discursividade que se pretende analisar e da possibilidade de saturação discursiva ou transborde de sentido, que, segundo Souza (2021, p. 67), é o “momento em que o analista percebe, pela repetição, a recorrência do funcionamento, identificando com segurança determinado discurso.”, não pretendemos analisar todas as respostas dos estudantes feitas aos questionários, pois nos preocupamos com a qualidade do escopo da análise, com a

[...] a exaustividade almejada – que chamamos de vertical – deve ser considerada aos objetos de análise e à sua temática. Essa exaustividade vertical, em profundidade, leva a consequências teóricas relevantes. Não trata os “dados” como meras ilustrações. Trata de “fatos” da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva (ORLANDI, 2019, p. 61).

Nessa esteira, analisamos as respostas dos discentes vislumbrando o objetivo de cada atividade desenvolvida sobre as questões étnico-raciais: historicidade dos sujeitos, racismo, estereótipo, pertencimento e identidade, entre outros abordados. Desse modo, relacionamos os conceitos mobilizados em busca do funcionamento

discursivo e seus efeitos de sentidos produzidos pelos cinco sujeitos afetados pela ideologia.

Para tanto, elencamos os procedimentos que configuram nosso dispositivo. Em contato com as respostas dos discentes, as materialidades discursivas, procuramos observar sua discursividade a começar da análise linguística à análise discursiva formulando o objeto discursivo, pelo esquecimento número 2. Na sequência, passamos pelo processo discursivo, o qual identificamos, por meio de paráfrases, sinônimos, etc, a que matriz de sentido a prática discursiva está vinculada e, por sua vez, relacionamos à formação ideológica que condiciona os efeitos de sentido.

Paralela a esses passos, com base em Souza (2021), realizamos três perguntas heurísticas com o fim de otimizar a análise ante aos enunciados dos estudantes sobre as questões étnico-raciais, no intuito de chegar ao objeto e processo discursivo, perguntamos: Do que a discursividade fala? Já para identificar a qual formação discursiva o sentido pertence, respondemos a seguinte questão: Como esses sentidos são organizados? E, finalmente, para encontrar a formação ideológica, descrever a que discurso pertence o sentido identificado, questionamos de onde vem esses sentidos da forma como foram construídos? Eis as perguntas que compuseram o percurso do nosso inquérito para descrever e analisar os efeitos de sentido e o modo como eles foram produzidos na discursividade de casa participante.

Importa destacar que não nos coube valorar essa prática discursiva. Se assim o fizéssemos, estaríamos a serviço da interpretação ideológica, o que contraria os princípios aqui explanados da AD. No entanto, aqui, coube-nos apenas interpretar essa discursividade com o dispositivo teórico e analítico desenhado, na tentativa de apontar, no lugar social de pesquisadora e analista, como a ideologia afeta esses leitores e quais efeitos de sentidos produzem.

Descritos os procedimentos-metodológicos, vamos ao batimento a partir dos questionários abaixo arrolados:

5.2.1 Questionário de diagnose inicial

A aplicação deste questionário de diagnose inicial (APÊNDICE F) deu-se em sala de aula, dia 25 de agosto de 2022 e teve como objetivo perceber qual a compreensão que o estudante do ciclo III e IV da EJA apresenta acerca do racismo

na sociedade brasileira. Nossa análise é sustentada pelas respostas escritas/oralizadas de cada discente às perguntas sobre o cartum extraído das redes sociais, cuja temática é o racismo. Salientamos que o gênero citado foi extraído da conta “Chargesdoniniu”²⁰, disponível no *Instagram*, em razão do Dia da Consciência Negra. Ocorre que a temática citada é atemporal, perene, traz no bojo (uma) coletividade, de caráter universal, dada a sua historicidade em retratar comportamento institucionalizado, traços que marcam o gênero discursivo cartum, ainda que o autor a ressignifique e a reatualize tipificando-a como charge para o referido acontecimento. Inicialmente, todos as alunas/os alunos combinaram de participar, por algum motivo, apenas três apareceram no dia. Talvez pela dificuldade de deslocamento ou por cansaço, já que alguns desses sujeitos são trabalhadores braçais e de pequenos comércios; outros, estão desempregados e/ou trabalham/residem distantes da escola. Decidimos aplicar os questionários sem os demais, o que nos levou a repeti-los com os dois restantes em outro horário da semana seguinte. Uma das respondentes, Joelma, estava acompanhada de seu filho e, quase sempre, ele o auxiliava logo após a nossa mediação, dada a dificuldade que ela apresentava para (de)codificar o questionário. Tal instrumento é composto de 13 questões, sendo oito de natureza subjetiva e o restante objetiva, mas com espaço aberto que possibilitasse apresentar outra resposta. Por se tratar de uma atividade diagnóstica para compreender o entendimento inicial desses estudantes acerca das questões raciais, após uma leitura coletiva do cartum e das questões solicitadas, responderam livre e individualmente, sempre convocando a interferência da professora para esclarecer algumas perguntas, como é possível observar a seguir:

²⁰Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CH0RBgDHP9P/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>. Acesso em 28 fev. 2023

Figura 1 - Produção de sentidos do gênero cartum



Fonte: dados da pesquisa

Das questões aplicadas, esperávamos que os estudantes respondessem sem dificuldades, mas a proximidade do final do expediente escolar encurtava o tempo de aplicação do questionário como já referido, visto que houve atrasos não somente dos que compareceram no dia quanto para iniciar a atividade pelo aguardo dos sujeitos faltosos.

A aplicação do questionário com os dois alunos que não conseguiram chegar em tempo deu-se no dia seguinte, sob as mesmas condições e horários do dia anterior, sendo que um deles, apesar de chegar cedo à escola, precisou refazer uma atividade com outro professor, mesmo cientes de que aquele momento seria destinado a esta atividade. Ambos os leitores vivenciaram circunstâncias similares em razão do tempo, pois a instituição fechava às 21h, ainda que o estabelecido findasse, oficialmente, uma hora e meia depois. Reforçamos que o fato de a escola ser situada em região de vulnerabilidade social afetava o desenvolvimento da atividade com certa tranquilidade.

Das 13 questões apresentadas a seguir, algumas destoaram da perspectiva discursiva de leitura, mas foram relevantes para incitar os leitores a atribuir sentidos a partir das evidências do texto, das informações explícitas enquanto se posicionavam discursivamente sobre o tema por meio de respostas verbais escritas/orais. Além disso, tais quesitos podem servir de suporte e aperfeiçoamento para pesquisas futuras. Nesse sentido, analisamos as respostas de 12 questões, distribuídas nos tópicos adiante: “O racismo existe?”, “A resposta do dono da loja”, “A confusão da cliente”, “A cor dos personagens”, “A resposta do dono da loja”, “Autodeclaração fenotípica dos sujeitos”, “Violência cotidiana”, “Cor e chaga”, “A imagem do racismo”, “A existência do racismo”, “Preconceito de cor”, “Definição do racismo”.

5.2.1.1 O racismo existe?

A primeira questão formulada “Por que a mulher afirma que não existe racismo?” solicita que os leitores compreendam o motivo pelo qual a cliente/personagem diz não existir racismo, a começar da relação verbo-visual do cartum

A questão exigia que os respondentes compreendessem o porquê que a personagem nega a existência do racismo, mas só o faria se relacionassem essa negativa ao questionamento feito em seguida: “Você está empregado, né segurança?” e a autoidentificação do senhor que representa o dono da loja e, sobretudo à cor dos personagens com fenótipos diferentes, sendo a cliente em cor clara e o dono, a oposta. Para otimizar a interpretação, organizamos os discursos dos respondentes conforme as regularidades discursivas de suas respostas, a seguir.

Quadro 8 - Resposta à pergunta “Racismo existe?”

<i>Renata: acredito que na fala da personagem já houve um tom de racismo, até o modo dela [senhora] se expressar em direção a ele [o gerente]. Ele depois de ouvir fica na cara que ficou chateado, pois pareceu que no mínimo fosse tudo menos o dono.</i>
<i>Wando: A mulher afirma que não existe o racismo porque ele estava trabalhando em algum lugar pois dão oportunidade.</i>
<i>Roberto: Porque viu que o dono da loja tem empregado moreno.</i>
<i>Nara: Ela afirma pelo motivo dele ser negro e está empregado.</i>
<i>Joelma: A mulher falou não racismo? Mais pra ela existe mais.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Sobre esse questionamento, a discente Renata afirma: “*acredito que na fala da personagem já houve um tom de racismo, até o modo dela [senhora] se expressar em direção a ele [o gerente]. Ele depois de ouvir fica na cara que ficou chateado, pois pareceu que no mínimo fosse tudo menos o dono.*”. Percebe-se, então, que Renata adentra a opacidade do texto ao deixar implícito que a cliente está sendo racista para com o dono da loja ao apontar sentimento de decepção a ele, ao ser confundido com empregado ante à naturalização dos espaços de subalternização ocupados historicamente pelas negras/pelos negros. Essa negação é dispersada pelo discurso da meritocracia burguesa que se reatualiza ao entender que “se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que eventualmente não fizeram tudo o que estava ao seu alcance” (ALMEIDA, 2019, p. 82).

Além disso, Renata percebe o posicionamento discursivo dominante da cliente ao negar a existência do fenômeno, efeito ideológico da branquitude, “traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos. [...] a posição social do privilégio vem marcada pela violência, mesmo que determinado sujeito não seja deliberadamente violento” (RIBEIRO, 2019 p. 33). Ao mesmo tempo em que é negada pela cliente, a prática discursiva se reafirma, visto que culpabiliza a negra/o negro pela resignação ideológica, reforçando o manto da discriminação racial.

Consoante ao que Renata se posicionou anteriormente, Joelma escreveu “*A mulher falou não racismo? Mais pra ela existe mais.*”, ou seja, disse o que já estava dito (ORLANDI, 2020) na superfície do texto, mas também conseguiu enxergar a contradição de que a personagem branca reafirma o objeto da questão.

O discurso de Wando, por sua vez, se restringe ao questionário da cliente, ao expressar: “*A mulher afirma que não existe o racismo porque ele [o personagem negro] estava trabalhando em algum lugar, pois [lhe] dão oportunidade*”, como se fizessem o favor de empregá-lo ou porque (só) está empregado (por ser segurança). A resposta fica presa às evidências de sentido posto, tanto que o leitor entendeu que o “dono da loja” está trabalhando porque lhe deram oportunidade, acrescentamos “como segurança”, naturalizando o discurso da meritocracia. Tal posicionamento revela o mesmo gesto de interpretação e de sentidos (ORLANDI, 2020) da cliente, o qual nega o racismo na sociedade.

Similar a esse discurso, Nara responde: “*Ela [a cliente] afirma pelo motivo dele ser negro e está empregado.*” Em ambos, percebemos sinônimos e paráfrases impregnados de sentidos com os mesmos feixes discursivos de negação e reafirmação do racismo abordados acima. Por outro lado, diante das regularidades das respostas de Wando e Nara, também observamos que eles podem não ter compreendido o real motivo pelo qual a cliente questiona o dono da loja ao “copiar” apenas o que está posto na superfície do texto em relação ao questionamento da cliente, uma vez que a análise adensada deste questionário permitiu identificar deslocamentos de sentidos divergentes do apresentado.

Ao responder à pergunta, Roberto entende que é “*Porque viu que o dono da loja tem empregado moreno.*” Dessa explicação existem, ao menos, duas significâncias ambivalentes. A de que não existe racismo porque o dono da loja negro tem empregado “moreno” e a de que o personagem negro, questionado como

segurança, é empregado pelo dono da loja a que o leitor se refere. Como se a prática de racismo estivesse vinculada à ocupação. Ambos os sentidos advêm da mesma formação discursiva sustentada pelo mito da democracia racial, por sua vez, inscritos na formação ideológica racista com que Renato se identifica, paráfrases compreendidas na resposta de Renata.

Outra identificação está relacionada à formulação do termo “moreno”, o qual reatualiza a referida formação ideológica. A expressão modalizadora, ao mesmo tempo que “suaviza” a cor, sem adentrar à discussão do colorismo, também nega o racismo ao amenizar o peso histórico do preconceito racial, tendo em vista que o termo moreno, também relacionado ao “pardo insere-se na estrutura racial que infere da sua identidade negra as características negativas atribuídas à africanidade desde o processo de escravidão. Entretanto, a sua condição mestiça, não pura, também o beneficia em certas circunstâncias.” (DEVULSKY, 2021, p. 24). Por isso, Renato justifica o não-racismo, cuja formação discursiva se insere racista e polêmica, fruto de uma formação ideológica inculcada pela branquitude.

Diante disso, é possível perceber que, já na primeira pergunta, os estudantes puderam adentrar a opacidade do texto ao compreender os reais motivos pelos quais a cliente interrogou o dono da loja

5.2.1.2 A resposta do dono da loja

A terceira pergunta: “O que a mulher esperava que o homem fosse responder?” demanda liberdade de reflexão para se posicionar sobre o horizonte de expectativa de resposta da personagem branca. Esperávamos que os leitores, ao compreender o motivo do questionamento da cliente feito acima, corroborasse ou contestasse a expectativa de que o racismo não existe, pois pessoas negras estão empregadas, ainda que em subempregos. Ou que eles também pudessem trazer outros sentidos que à resposta que ela esperava que fosse receber.

Quadro 9 - Respostas à pergunta “A resposta do dono da loja”

<i>Renata: Talvez dizer algo que concordasse com ela e falasse: nós não sofremos mais racismo, estamos aqui né? Trabalhando e vivendo livre do racismo das pessoas senhora.</i>
<i>Wando: Esperava que o homem, por ser negro, fosse um segurança qualquer porque a, maioria das vezes, as pessoas não vão pela educação, e sim, pela aparência.</i>
<i>Roberto: Eu acho que ela queria que ele respondesse porque não pode trabalhar gente da cor morena.</i>
<i>Nara: Ela esperava que ele fosse se agradar com suas palavras.</i>

Joelma: <i>Porque o senhor acha que ele só segurança porque ele é negro.</i>
--

Fonte: dados da pesquisa

Sob as condições de produção expostas, alinhamos as regularidades das sequências discursivas que tratam explicitamente do racismo. A exemplo de Renata que escreveu: *“Talvez dizer algo que concordasse com ela e falasse: nós não sofremos mais racismo, estamos aqui né? Trabalhando e vivendo livre do racismo das pessoas, senhora”*. O pronome “nós”, na 3ª pessoa, inclui o personagem negro e todo o grupo a que ele pertence, além do que a negativa “não” e o “mais”, acusam a existência do racismo num tempo anterior, confirmado pelo substantivo “livre”, o que aponta também para a permanência dele na sociedade brasileira. Assim como Renata, Nara resumiu: *“Ela esperava que ele fosse se agradar com suas palavras”*. O verbo “agradar” ecoando vozes que se entristeceram/entristecem com palavras racistas contra a população negra.

Já as respostas de Wando *“Esperava que o homem por ser negro fosse um segurança qualquer porque na maioria das vezes as pessoas não vão pela educação e sim pela aparência”*; Roberto *“Eu acho que ela queria que ele respondesse porque não pode trabalhar gente da cor morena.”*; e Joelma *“Porque o senhor acha que ele só segurança porque ele é negro.”* Trazem na regularidade de seus discursos a cor como causa, sinônimos de tom pejorativo, mais uma vez, reafirmando a negação do racismo e a negação dessa negação.

Contudo, o discurso não é o que se diz, mas o que se faz com a linguagem. Por isso, é prática (SOUZA, 2021, 32). Esse efeito eufêmico, ideológico, embora não se deem conta, é retomada pela formação discursiva racista, resquício do mito da democracia racial, o qual defendia que os grupos viviam/vivem em harmonia para invisibilizar e culpabilizar negras/negros das atrocidades pelas quais viviam/vivem (MUNANGA, 2020) em decorrência das relações desiguais de poder perpetradas pela ideologia burguesa racista. Mais uma vez, observamos gestos de leitura que acenam para sentidos extralinguísticos que delatam o entendimento de que a cliente tinha uma intencionalidade racial ao questionar o dono da loja.

5.2.1.3 A confusão da cliente

O quarto questionamento exige uma explicação “Por que a senhora confundiu o dono da loja com um segurança?” sobre a confusão da cliente em relação às funções empregatícias que o personagem negro desenvolvia no espaço no qual se entravam, cujas respostas se deram, a saber:

Quadro 10 - Respostas à pergunta “A confusão da cliente”

<i>Renata: Porque a maioria das pessoas, as pretas podem ser qualquer tipo de pessoa, como um mau-caráter, um segurança, alguém que trabalha com qualquer coisa e que muita gente não dá a mínima. É por isso que agem assim.</i>
<i>Wando: Confundiu pela cor dele por ser negro e pensar que era apenas um segurança qualquer.</i>
<i>Roberto: Por causa da cor.</i>
<i>Nara: Por racismo por achar que um negro só pode ser segurança.</i>
<i>Joelma: Ela confundiu porque ele negro.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Renata explicou que negras/negros são estigmatizadas/estigmatizados para além de sua aparência, ao escrever: *“Porque a maioria das pessoas, as pretas podem ser qualquer tipo de pessoa, como um mau-caráter, um segurança, alguém que trabalha com qualquer coisa e que muita gente não dá a mínima. É por isso que agem assim”*. Já Wando afirmou *“Confundiu pela cor dele por ser negro e pensar que era apenas um segurança qualquer; bem como Roberto: “Por causa da cor; Nara, “Por racismo por achar que um negro só pode ser segurança; e Joelma, “Ela confundiu porque ele negro.*

As mesmas propriedades repetem-se na discursividade desses estudantes. Diferentes modos de dizer, porém compartilham o mesmo princípio parafrástico, retomando a cor, o motivo principal da disputa de sentidos, se esse posicionamento seria diferente se o segurança fosse de um fenótipo diferente ou de um branco ocupando a função de dono de loja. Essa relação parafrástica é oriunda de uma prática

[...] que fala antes, em outro lugar, independente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. ORLANDI, (1999, p. 29).

Essa retomada que aponta para interdição do negro na sociedade é explanada por Maria Aparecida Bento (2022), ao dizer que

Em um ambiente em que todas as pessoas são brancas, elas se identificam umas com as outras e se veem como iguais, membros de um mesmo grupo. [...] Quando isso é rompido pela presença de uma pessoa negra, o grupo se sente ameaçado pelo “diferente” [...] num país majoritariamente negro. [...]. Os negros são vistos como invasores do que brancos consideram seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando. [...] BENTO (2022, p. 73-74).

Nesse sentido, o fato de o sujeito ser interpelado pela ideologia que o faz interpretar em dada orientação e não em outra, a fonte de seu dizer retoma inconscientemente a outros já-ditos por meio da memória discursiva. Além disso, os gestos de interpretação desses sujeitos refletem características da mesma formação discursiva racista a que eles se identificam, atreladas às posições-sujeito que ocupam na estrutura da formação social.

A partir das evidências de sentido da superfície do texto formulado, percebemos que pelas paráfrases destacadas no discurso de cada aluno, é possível observar que retomaram um discurso inconsciente, naturalizado na sociedade (o de que negro é marginalizado, não trabalha. Quando o faz, deve ocupar subempregos. Retomando, por sua vez, a um passado escravocrata, racista.), ao fincar na cor, no racismo como a causa da confusão da “senhora” em relação ao gerente.

5.2.1.4 A cor dos personagens

O quinto questionamento é assentado pelo imperativo: “Repare nas cores com as quais os personagens são apresentados para indicar diferença na cor da pele. Se eles aparentassem o mesmo tom de pele, a mulher teria se confundido?” A questão propõe uma ruptura nas fronteiras de sentidos ao ampliar a percepção sobre diferentes perspectivas de visão por meio da homogeneização do fenótipo dos personagens. Esperou-se que os estudantes produzissem sentidos à medida que combinassem os tons de pele dos personagens do cartum.

Quadro 11 - Respostas à pergunta “A cor dos personagens”

<i>Renata: Acredito que sim, e que talvez nem falado desse jeito que a mulher teria falado. Existe um certo respeito entre os pretos e pretas pois eles sabem o quanto sofrem com os ataques de algumas pessoas.</i>
<i>Wando: Se a mulher fosse negra acho que não teria tratado ele dessa forma.</i>
<i>Roberto: Não.</i>
<i>Nara: Não, talvez ela teria outro comportamento.</i>
<i>Joelma: Não.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Renata responde: *“Acredito que sim, e que talvez nem falado desse jeito que a mulher teria falado. Existe um certo respeito entre os pretos e pretas pois eles sabem o quanto sofrem com os ataques de algumas pessoas”*. Existe uma contradição no posicionamento de Renata, pois o cerne da questão relaciona o racismo a cor e ao subemprego e ela indica que haveria confusão da cliente se ambos tivessem o mesmo fenótipo. Sendo ambos negros ou brancos, a cliente confundiria, tratando o dono da loja da mesma forma. Ela ainda afirma que *“Se fosse da mesma cor, os pretos se ‘respeitam’*. Ocorre que, o racismo ele é estrutural, legitimado pelas instituições de inculcação ideológica violenta e desigual, alcançando, dessa forma, a todas os grupos de pessoas, sejam vítimas ou algozes, sobretudo os fenotipicamente negros. Isso quer dizer que nem sempre há respeito entre os negros e/ou que haja um desrespeito generalizado por parte dos brancos. Tanto é que Moreira (2021) aduz:

[...] grupos minoritários também internalizam esses estigmas [negativos como verdades] e passam a perceber a si mesmos e também os membros dos próprios grupos a partir deles. Assim, eles se comportam de maneira a confirmar as expectativas sociais sobre eles. (MOREIRA, 2021, p.63).

Ante a isso, é possível que a confusão da sequência discursiva de Renata decorra da não compreensão da questão, visto que sua filiação discursiva materializada em outro questionamento é antirracista. Ao contrário, a prática discursiva dela é permeada de estigmas reproduzidos por formações discursivas preconceituosas, dado o efeito ideológico a que se filia.

Quanto à negação da resposta, Wando marca sua posição: *“Se a mulher fosse negra acho que não teria tratado ele dessa forma”*. Roberto e Joelma são enfáticos e definem que não haveria confusão se ela fosse negra e Nara reafirma: *“Não, talvez ela teria outro comportamento”*. Enquanto Roberto e Joelma são categóricos, respondem que *“não”*. Nessas recorrências, percebe-se o deslocamento de sentido daquele produzido por Renata, visto que tais leitores identificaram que a confusão está relacionada a mesma formação discursiva de Renata, porém perpassada por uma outra que se contradiz e justifica a deriva. A não-confusão nasce de uma matriz de sentido que determina a ocupação dos negros na sociedade, uma vez que *“a presença de negros em posições de poder e prestígio causa reações racistas imediatas, já que contraria a ideia de que brancos sempre devem estar em uma posição privilegiada*. (MOREIRA, 2021, P. 62). Nesse sentido, mesmo que a mulher

seja negra e o dono da loja negro ou que a mulher sendo branca ou negra e o segurança negro, não causaria confusão ou estranhamento devido a naturalização desse discurso pela inculcação ideológica burguesa.

Do exposto, observamos que o percurso de sentidos dos discentes vai ao encontro da opacidade do texto trabalhado.

5.2.1.5 Autodeclaração fenotípica dos sujeitos

A questão sete: “Em relação à cor da pele, como você a/se identifica, como se autodeclara? por ser objetiva, restringe-se as respostas sugeridas, mas oferece um espaço para que os sujeitos, caso não encontre o tom de pele elencado, tais como: a) branca; b) parda; c) amarela; d) preta; sintam-se à vontade de fazê-la em espaço indicado (outra), com opção da letra “e) Outra resposta”. Espera-se que os respondentes autodeclarem-se considerando os traços físicos, à pigmentação da pele que identificada no leque da diversidade sociocultural.

Quadro 12 - Respostas à pergunta “Autodeclaração fenotípica dos sujeitos”

Em relação à cor da sua pele, como você a/se identifica, como se autodeclara:
<i>Renata: Parda</i>
<i>Wagner Parda</i>
<i>Roberto: Moreno (negro mais claro, pardo mais escuro, traços negroides. Relacionar com a diagnose final)</i>
<i>Nara: Parda</i>
<i>Joelma: Branca (parda graduação mais clara, traços negroides)</i>

Fonte: dados da pesquisa

Renata, Wagner e Nara declaram o tom de pele sendo pardo. Quanto a Roberto, identifica-se moreno. Joelma se diz branca em conformidade com os tons de pele autodeclarados e classificados pelo IBGE (2019) em oposição ao preto, que agrupa o pardo, classificação atrelada à questão racial e, sobretudo política.

Embora esta pesquisa não problematize a relação entre autodeclaração e identidade, em análise posterior, todos os respondentes, pelo efeito ideológico e a posição social ocupada de cada um nas relações de força assimétrica de poder, posicionaram-se como não-pretos pela historicidade discursiva dessa identificação.

Ao se identificarem como pardos, Renata, Wagner e Nara, percebem em seus traços físicos características não-brancas pelas condições de mestiçagem e, por isso, nada sofrem/sofrem menos, literalmente na pele, as práticas veladas e vigilantes do discurso racista. Identificar-se como branca, como fez Joelma, mesmo que

minimamente mestiça, é ouvir atenta vozes de sua formação ideológica que “ser branco é pertencer a regra, [...]. Pertencer, no Brasil, ao grupo racial de brancos dispensa, deste modo, justificar suas origens ou precisar aperfeiçoar algumas características para aproximá-la do parâmetro europeu”. (Devulsky, 2021, p.39)

Ocorre que a identificação de Roberto a moreno, escapa a essa classificação do IBGE, uma vez que esse termo é usado pelo senso comum em suavização ao preto, ao pardo de gradação mais clara e, conseqüentemente, pela condição de mestiçagem que, eventualmente, poderia se beneficiar. As condições de produção de sentidos e a constituição como ser social do próprio Roberto identifica os mesmos traços negroides em si, tais como o fizeram Renata, Wando e Nara, escolhendo estes se autodeclarem como pardos, efeito similar ao exposto.

Quanto a isso, Devulsky (2021, p. 35) afirma que identificar alguém como “preto” não objetiva uma identificação racial ou uma qualificação precisa de sua cor, que restringiria a um modo de descrever alguém. Identificar alguém como “preto” em uma sociedade racista é reservar a ele um lugar de desprezo, é imputar a ele um sentido político de subordinação, pouco importando o que o sujeito acredita ser. Desse modo, embora apresentem traços negroides, mas não sejam socialmente lidos como racializados, nenhum dos respondentes autodeclararam-se negros, pois

[...] insere-se em um processo amplo, atravessado por dimensões pessoais e sociais. [...] a identidade negra é então construída social, histórica e culturalmente e sua legitimação depende de um reconhecimento social. A construção da identidade negra também abarca um sentimento político, como tomada de consciência de si como pertencente um grupo societário a parte e com problemas específicos e o compromisso de constituir-se força política, disputando sua emancipação. (MESQUITA, 2019, p. 54-55).

Os discentes compreendem, portanto, que ser preto ou ser apontado assim tem efeito negativo em decorrência a interdição ideológica imposta pelo pacto da branquitude. Sendo assim, percebemos que os movimentos de leitura se identificam com a mesma formação discursiva racista.

5.2.1.6 Violência racial cotidiana

De múltipla escolha, o quesito oito fala da violência direta e/ou indireta sofrida por grupos historicamente discriminados, reflexo do racismo ao questionar. “Já passou por algum constrangimento em razão da cor de sua pele? Para essa pergunta,

elencamos três alternativas, quais sejam: a) sim, já passei; b) Não, nunca passei; e c) Não lembro. A autodeclaração que se fez na questão anterior pode influenciar ou não as respostas seguintes.

Quadro 13 - Respostas à pergunta “Violência cotidiana”

<i>Renata: Não, nunca passei.</i>
<i>Nara: Não lembro.</i>
<i>Roberto: Não, nunca passei.</i>
<i>Nara: Não, nunca passei.</i>
<i>Joelma: Não, nunca passei.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Apesar de aparentarem traços negroides dentro de uma gradação fenotípica, todos os respondentes omitiram e/ou negaram ter sofrido qualquer violência em razão da cor da pele, ainda que Nara tenha afirmado que não lembrava ter vivenciado algum episódio de injúria racial/racismo. O efeito de evidência institucionalizado naturaliza que práticas discursivas (ORLANDI, 2020), de cujos efeitos psicossociais atinjam sujeitos socialmente lidos como racializados e/ou pretos retintos e, quase sempre, deem-se conta dessa violência quando simbólica em razão da interpelação da ideologia com sua interpretação de mundo enviesada em dada direção, “determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários” afirma Orlandi (2020, p. 31). Desse modo, o racismo, como tecnologia de poder manifesta-se de forma sutil sob diferentes formas, pois

[...] o preconceito, a discriminação, a intolerância [...], e o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra grupos de pessoas [...] considerad[os] não hegemôn[ic]os. (NOGUEIRA, 2022, p. 35).

A percepção dessas manifestações depende também da posição-sujeito que os respondentes ocupam nas relações desiguais de poder que pode ou não identificar a existência no outro e, sobretudo os efeitos desses dispositivos. Nesse caso, essa história do sujeito refletiu-se na compreensão da referida questão.

5.2.1.7 Cor e chaga

Esta questão demanda que os discentes busquem em suas memórias psicológicas experiências ruins pessoais e/ou presenciadas fruto do racismo cotidiano na sociedade brasileira. Desse modo, a questão nove quer saber: “Você já ouviu falar ou presenciou alguém passar por uma experiência negativa, algum constrangimento em razão da cor da pele?” também é de múltipla escolha, disponibilizando seis alternativas a serem assinaladas, a saber: a) sim, já ouvi falar e já presenciei; b) sim, já ouvi falar, mas nunca presenciei; c) Não, não ouvi falar, mas já presenciei; d) Não, não ouvi falar e nunca presenciei; e) Sim; e f) Outra resposta. Esse leque de alternativas possibilita responder:

Quadro 14 - Respostas à pergunta “Cor e chaga”

<i>Renata: Sim, já ouvi falar e já presenciei.</i>
<i>Wando: Sim, já ouvi falar e já presenciei.</i>
<i>Roberto: Sim, já ouvi falar, mas nunca presenciei.</i>
<i>Nara: Sim, já ouvi falar e já presenciei.</i>
<i>Joelma: Não, não ouvi falar, mas já presenciei.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Renata, Wando e Nara disseram que “*sim, já ouvi falar e já presenciei*” que alguém tenha sofrido em razão da cor da pele. Esse movimento de leitura conjuga a memória psíquica e a memória discursiva, de modo que traz à tona sentidos já-ditos e que voltam à consciência quando se materializa no intradiscorso. Nessa formulação, o sujeito, pelo efeito do esquecimento, aponta para a formação discursiva que emerge o efeito de racismo contra pessoas negras que se atualizam no momento da enunciação pela memória discursiva.

Além disso, o posicionamento de Roberto “*Sim, já ouvi falar, mas nunca presenciei*” e o de Joelma “*Não, não ouvi falar, mas já presenciei*” formulações diferentes que acusam discursos aparentemente contraditórios, mas que reafirmam a presença e a identificação de/por ambos de práticas racistas existentes na sociedade brasileira, tal qual ocorreu com os demais respondentes. Por outro lado, a expressão “*Não, não ouvi falar*” usada por Joelma consiste em um efeito de negação do racismo, já que se ela afirma em seguida: “*mas já presenciei*”, porém não ouviu falar que tenha ocorrido com outras pessoas diz mais da própria alienação, do efeito de esquecimento, de silenciamento e naturalização, refletindo a formação discursiva a que ela se filia. Ao “silenciar e valorizar o silêncio diante dos evidentes conflitos

étnicos” (CAVALLEIRO, 2021, p.6), o sujeito não só tolera quanto legitima essa prática discursiva, ainda que em tom de brincadeira, por meio da apropriação e escuta de vozes do interdiscurso que se materializam sob diferentes maneiras em sua discursividade. (ORLANDI, 2020).

5.2.1.8 A imagem do racismo

A décima questão “Quando você pensa ou fala de racismo, qual a imagem que lhe vem à cabeça? Solicita ao leitor para que resgate em seu imaginário a representação que ele tem sobre o racismo. Esperávamos que eles materializem esse efeito ideológico subjetivamente. Vejamos os posicionamentos no quadro seguinte.

Quadro 15 - Respostas à pergunta “Imagem do racismo”

<i>Renata: As mortes que vi de pessoas pretas na tv que foram injustiçadas por sua cor de pele. As crianças que sofrem nas escolas por causa dos seus cabelos e fora muitas coisas que infelizmente é cruel.</i>
<i>Wando: Quando vejo uma pessoa tratada [e/ou apelidada de] com negro macaco, etc já vejo um racismo então são essas imagens que vem na minha cabeça.</i>
<i>Roberto: Desfeita com a outra pessoa por causa da cor.</i>
<i>Nara: Muita tristeza ao ver tanto sofrimento, tanta falta de respeito.</i>
<i>Joelma: Racismo, pra mim, é gente [que] humilha pessoas negras.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Ao comentar: “*As mortes que vi de pessoas pretas na tv que foram injustiçadas por sua cor de pele. As crianças que sofrem nas escolas por causa dos seus cabelos e fora muitas coisas que infelizmente é cruel.*”, Renata apresenta propriedades que se assemelham, em extensão, ao discurso de Wando ao se posicionar “*Quando vejo uma pessoa tratada [e/ou apelidada de] com negro macaco, etc já vejo um racismo então são essas imagens que vem na minha cabeça.*” Destacamos aqui a imagem “negro macaco” produzida por Wando. Um termo que não tem o mesmo efeito de sentido pejorativo se fosse dito “branco macaco”. O efeito de animalizado, objetificado remete ao passado escravocrata que insiste em sangrar a humanidade do negro (ALMEIDA, 2021). Tal objeto discursivo, segundo Neuza Santos está relacionado “a representação do negro como elo entre o macaco e o homem branco é umas das falas míticas mais significativas de uma visão que o reduz e cristaliza à instância biológica”. (SOUZA, 2021, p. 57).

A imagem descrita pelos leitores acima é similar à feita por Roberto, a de que o racismo carrega a imagem de “*Desfeita com a outra pessoa por causa da cor.*” E, para Joelma, também ao considerar “*Racismo, pra mim, é gente [que] humilha*

peessoas negras. As marcas textuais remetem a imagem do outro; do outro que é vítima de práticas racistas e, conseqüentemente, do outro que é algoz. Como se a prática do racismo fosse uma patologia que acometesse apenas o outro, não a si mesmo inserido num sistema estrutural. Tais discursividades remetem à naturalização da violência contra o outro, no caso, negro. Já-ditos que refletem se reformulam no intradiscurso, atrelados à posição de sujeitos e impelidos pela identificação da mesma formação discursiva racista.

Essa descrição difere da de Nara, ao declarar: *“Muita tristeza ao ver tanto sofrimento, tanta falta de respeito”*, ela situa o outro em si mesma, pelo sentimento de empatia, a imagem do outro tem forma de sofrimento nela mesma. Ao mesmo tempo, essa desidentificação com a formação discursiva racista, embora produzida por condições de produção similares aos das demais respondentes, acusa um posicionamento de conteste, de desnaturalização e apatia ao sofrimento alheio, trazendo à tona formação discursiva antirracista “que flora as contradições, o diferente que subjaz a todo discurso, que não exclua a noção de heterogeneidade como elemento constitutivo de práticas discursivas” ensina Brandão (2019, p. 88).

De todo modo, na dispersão dos leitores, há deslocamentos e rupturas de sentidos que acusam imagens de sofrimento concernentes ao reflexo de práticas racistas que desautorizam e interditam pessoas negras. Diante disso, são evidentes os gestos de leitura que convocam sentidos para além da superfície da pergunta, do texto em questão.

5.2.1.9 Existência do racismo

Quanto a 11ª questão, perguntamos: “Você acha que o racismo existe e é praticado no Brasil? Por ser de múltipla escolha, elencamos as seguintes alternativas: a) sim, racismo existe e é praticado no Brasil; b) sim, racismo existe, mas não é praticado no Brasil; c) Não, racismo não existe, nem é praticado no Brasil. Pelos gestos de interpretação já observados, esperávamos que os leitores confirmassem a existência de que o racismo existe, sim, e é praticado na sociedade brasileira. Vejamos as respostas dos discentes dadas a pergunta de natureza objetiva, assinaladas por todos a seguir.

Todos os leitores formularam o mesmo posicionamento da existência do racismo *“Sim, racismo existe e é praticado no Brasil.”*. Se existe, consideram também

a existência de práticas discursivas que desembocam em ações, inclusive sutis, como abordamos nas perguntas acima. Ainda que tenhamos explorado um sentido explícito, objetivo, esse posicionamento aciona formações discursivas contraditórias determinadas pela memória do dizer de cada um. Na ocasião, o dito, reconhece um já dito que (re)configura o dizer, com possibilidade de deriva, de produção de sentidos outros (ORLANDI, 2020) capazes de diluir as estratégias de apagamento imbuídas pela ordem capitalista.

5.2.1.10 O preconceito de cor

A 12ª pergunta “Se respondeu “sim” para a questão anterior, qual a cor da pele das pessoas que são preconceituosas raciais e/ou racistas em sua maioria? Solicita para que os alunos identifiquem o fenótipo do preconceito racial. Das alternativas, elencamos cinco, quais sejam: a) branca; b) parda; c) amarela; d) preta; e e) pessoas de qualquer tom de pele. Espera-se que tenham respondido pessoas de quaisquer etnias-raciais. Passemos às respostas a seguir.

Quadro 16 - Respostas à pergunta “Preconceito de cor”

<i>Renata: pessoas de qualquer tom de pele.</i>
<i>Wando: brancas</i>
<i>Roberto: pretas</i>
<i>Nara: brancas</i>
<i>Joelma: sem resposta</i>

Fonte: dados da pesquisa

Como previsto, Wando e Nara responderam que são pessoas de pele branca as racistas ou em sua maioria. Essa majoração na cor branca silencia que há uma minoria branca não racista, além de que pessoas não-pretas, em sua maioria não sejam racistas. Ao contrário de Roberto que declarou que são as pretas. Aqui, o objeto discursivo acima, ocorre também com o grupo oposto. Joelma se eximiu de dar a resposta ou se esqueceu de fazê-la. Já Renata, afirmou que racistas são “*pessoas de qualquer tom de pele*”. Wando e Nara se aproximam desse dito, visto que também consideram racistas pessoas de qualquer tom de pele, mas relativizam a generalização declarada por Renata. Ocorre que o posicionamento dela expõe objetivamente o discurso de que o racismo é estrutural e, a depender da posição social e, sobretudo, da tonalidade da pele, quanto mais clara, ainda que pretos não retintos ou pardo claros se beneficiam de alguma forma dessa estrutura (DEVULSKY, 2021),

podendo, dessa forma, reproduzir ou não práticas que autorizam ou interditam determinado grupo menos favorecido.

Com tais descrições, o processo discursivo também depende do lugar social de cada leitor, o que entrega o posicionamento ideológico sobre o racismo. Essa não regularidade é efeito de sentido da interdiscursividade, da interação de formações discursivas contraditórias que determinam o dito de cada respondente descrito e as respectivas filiações ideológicas. No caso, de filiação hegemônica de reprodução das relações assimétricas de poder, porquanto

[...] o fato predominante na escala racial discriminatória permanece sendo o da cor. É a quantidade de melanina na epiderme de um homem ou de uma mulher, na maioria das vezes, o que ressalta de modo mais arguto qual será o local predeterminado na economia dos afetos e na distribuição de riqueza”. (DEVULSKY, 2021, p. 49).

Com base nesse funcionamento, vamos a última questão da diagnose inicial.

5.2.1.11 Definição de racismo

Na última questão, que trata do conceito de racismo: “O que você entende por racismo?” pedimos para que os discentes se posicionassem frente ao que haviam preenchido na pergunta anterior. Nesse sentido, a compreensão dos leitores foram as seguintes:

Quadro 17 - Respostas à pergunta “Definição do racismo”

<i>Renata: Que devemos respeitar qualquer pessoa seja ela qual for e de qualquer jeito. Que queira ser, se vestir, a cor de cabelo, etc.</i>
<i>Wando: Racismo para mim é trata uma pessoa como ela ou ele não merece [sofrer humilhações], [ser chamado de] palavrão [ou] de qualquer coisa por ser negro.</i>
<i>Roberto: humilhação</i>
<i>Nara: O racismo e o preconceito [advindos de] pessoas que se acham melhores que as outras.</i>
<i>Joelma: O racismo pra mim [é] muito horrível.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Renata respondeu de forma mais generalizada mais para respeito que racismo, “Que devemos respeitar qualquer pessoa seja ela qual for e de qualquer jeito. Que queira ser, se vestir, a cor de cabelo, etc.”. Além disso, ela destaca a diversidade de comportamento em razão da singularidade de cada um. De forma similar, mas específica Wando declarou: “Racismo para mim é tratar uma pessoa como ela ou ele

não merece [sofrer humilhações], [ser chamado de] palavrão [ou] de qualquer coisa por ser negra.” e Nara afirmou que *“O racismo e o preconceito [advindos de] pessoas que se acham melhores que as outras.”* O posicionamento deles, diz mais respeito ao conceito de racismo voltado ao agir de uma pessoa de um grupo contra o outro.

Quanto à Roberto e a Joelma, disseram, respectivamente que racismo é *“humilhação”* e *“O racismo pra mim [é] muito horrível”*. Ambos trouxeram termos, como humilhação e horrível, sentimentos presentes no campo semântico da prática racista.

Pelas regularidades nas discursividades demarcadas, percebemos em *“respeitar qualquer pessoa”*, *“pessoas que se acham melhores que as outras”*, *“humilhações”*, trazendo generalizações, sendo possível estender a qualquer grupo, no caso, de qualquer fenótipo, inclusive os não racializados. Diferente do que ocorre com o dos negros, invisibilizando, assim, a luta contra hierarquias de poder que se afirmam através do racismo. Já, as demais marcações expressas no posicionamento de Wando e Nara, em contraposição às regularidades dos outros leitores, trazem não só marcas textuais no mesmo campo semântico, quanto ações no campo discursivo.

Os gestos de interpretação aparentes na definição do termo racismo é efeito ideológico do confronto de formações discursivas diferentes, tanto racistas quanto antirracistas que governam a discursividade de cada um a partir da posição social desses leitores

Desse modo, ainda que inicial, para além das evidências de sentido enunciadas, os estudantes já acenam para gestos de interpretação capazes de adentrar a outras camadas de sentido articuladas no verbo-visual do cartum. Com esse movimento, podem atingir a opacidade de sentidos outros, possíveis, o que serviu de mote para a definição das atividades desenvolvidas nas oficinas de leitura e rodas de conversa descritas nos tópicos seguintes.

5.2.2 Questionário do Primeiro Momento: historicidade do racismo no Brasil

Neste tópico apresentamos a descrição e análise das respostas dos estudantes envolvidos, dadas ao questionário (APÊNDICE G) correspondente ao Primeiro momento, cujo objetivo consiste em conhecer as histórias dos sujeitos que se constituíram/constituem sobre o peso do racismo no Brasil a partir de estereótipos. Na ocasião, para o intento, trabalhamos com duas materialidades linguísticas, inicialmente, o curta animado *“O Brasil depois da abolição da escravatura”*, disponível

no Canal animado do *Youtube* e, na sequência, a tirinha cômica “Racismo sem querer”, disponível no *Instagram* do autor, Quadrinhos Ácidos.

Antes, sob a ótica do Roteiro da observação participante (APÊNDICE D), ressaltamos que esta atividade foi aplicada em um encontro, com todos os sujeitos participantes presentes em sala de aula, em dia (01/09/22) e horário previamente combinados via grupo da turma criado no *whatsApp*. No entanto, dois dos cinco alunos/alunas se atrasaram, de modo que foi preciso iniciar mesmo assim, tendo em vista a preocupação com o tempo não apenas da realização deste momento, bem como do encerramento do dia das atividades do recinto escolar. Os estudantes atrasados chegaram quando já estávamos exibindo o vídeo referente ao primeiro gênero, o que nos fez atualizar a conversa inicial com eles enquanto terminávamos a exibição para os que já se faziam presentes. Na sequência, repetimos a exposição do curta aos que não tinham visto, sedimentando aos demais as informações veiculadas.

Em seguida, em roda de conversa, pedimos para que os alunos/as alunas se posicionassem em círculo a fim de que compartilhassem as próprias impressões acerca do vídeo com a professora e os demais colegas. Após a exibição do curta, realizamos as seguintes perguntas: Quais as consequências do pós-abolição para os escravos? O que é racismo estrutural? Por que é importante conhecer a história da escravidão do Brasil? A legislação educacional é capaz de acabar com a desigualdade e o racismo no país? Durante os questionamentos, percebemos que os estudantes pareceram assustados, confusos, sem saber o que e como responder. Esperávamos que as respostas, mesmo que complexas e transparentes à narrativa veiculada no curta, fossem dadas à medida que fossem perguntadas, por palavras-chave, expressões curtas, algo que fizesse remissão literal ao conteúdo exibido.

No entanto, seguindo o roteiro em questão, percebemos que as respostas oralizadas foram inexistentes ou insuficientes ao que fora perguntado. As próprias condições de como se iniciou a atividade, com atrasos e repetições tanto da exibição do gênero norteador, quanto das instruções da atividade a ser realizada no intuito de ajustá-la a todos os sujeitos presentes, gerou certa timidez nos estudantes. Mesmo provocados a participar, os discentes mantiveram-se em posição de observadores como se quisessem situar-se dentro do contexto imediato. Esse quadro inicial, como previsto, dificultou a interação por parte dos discentes, não os deixando à vontade para produzir seus posicionamentos acerca do encadeamento das cenas e/ou sobre

as próprias impressões do gênero citado, afetando diretamente o engajamento e/ou posicionamento inicial dos sujeitos envolvidos.

Diante disso, esboçamos um breve panorama do curta exibido na lousa. Ademais, apresentamos sugestões de respostas aos questionamentos feitos anteriormente. Ao fim dessa exposição, apontamos para o próximo gênero discursivo tirinha que trata de estereótipos raciais, além de comentar sobre o questionário a ser aplicado.

Abaixo, seguem imagens da aplicação do questionário do primeiro momento, na ocasião em que os estudantes materializavam seus posicionamentos a partir dos gêneros trabalhados.

Figura 2: Produção de sentidos da tirinha “Racismo sem querer”



Fonte: dados da pesquisa

A tirinha “Racismo sem querer” é o gênero que sustenta a roda de conversa e possibilitou discutir a noção de estereótipos raciais. O questionário elaborado sobre a tirinha apresenta 13 questões abertas para facilitar o posicionamento discursivo dos estudantes sobre a referida temática. Além disso, possibilitava que os sentidos fossem atribuídos da articulação dos fatos históricos contextualizados à linguagem verbo-visual, tanto enquadrado individualmente, quanto na sequência das tiras. A seguir, foram descritos os posicionamentos de cinco perguntas pelas condições de produção estritas e referidas anteriormente, em destaque aos objetivos do questionário. Como se verá adiante, do recorte do arquivo desta atividade, agrupamos tais discursividades nos seguintes tópicos: “Estereótipos raciais”, “Replicação de estereótipos”, “Racismo sem querer?”, “Inversão de papéis”, “Definindo estereótipos raciais”, “Definição do preconceito social”.

5.2.2.1 Estereótipos raciais

A questão de número um pretendeu saber dos estudantes: “Você já ouviu alguma dessas expressões? Como você reagiu?” Em diálogo com outros textos que retomam esses dizeres, esperávamos que se expusessem de acordo com conhecimentos prévios sobre o tema, a começar pelo curta que viram anteriormente. Vejamos esses posicionamentos no quadro abaixo.

Quadro 18 - Respostas à pergunta “Estereótipos raciais”

<i>Renata: Já, sim! Eu ouvi e pensei, só porque ela é negra e acha que pode dizer o que quer, ou pensam que os negros é algo ruim e que tudo dele não prestam.</i>
<i>Wando: sim, reagi pelo fato de estivesse no lugar da pessoa negra ficaria muito triste e me sentindo mal.</i>
<i>Roberto: Sim, fiquei irritado.</i>
<i>Nara: sim, e o pior de outra pessoa negra, muito triste saber que ainda existe pessoas que acham diferença na cor da pele.</i>
<i>Joelma: sim, porque eles são negros</i>

Fonte: dados da pesquisa

Pelas recorrências do posicionamento dos discentes, percebemos que o objeto discursivo em voga está relacionado à imagem estereotipada do negro frente à posituação do grupo oposto e autorização tácita de acesso deles a serviços, profissões, até bens culturais. Tal estigmatização resulta da coerção do discurso dos “sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2014, p. 35). No entanto, mesmo que haja qualificação, em razão de sua cor, o negro acaba sendo interditado a esse ordenamento discursivo. Ao mesmo tempo, essa prática traduz as formações ideológicas que generalizam e falseiam a imagem do negro para a manutenção dos privilégios do branco remetidos pela memória da escravidão. Eis um dos efeitos do pacto da branquitude (BENTO, 2022), violentamente nutrido pela ideologia dominante.

As recorrências presentes na discursividades referidas também acenam para o posicionamento de Wando ao afirmar que “*sim, reagi pelo fato de que se estivesse no lugar da pessoa negra ficaria muito triste e me sentindo mal*” e Roberto, igualmente reagiu, demonstrando-se constrangido com a situação “*Sim, fiquei irritado*”. Pela reação e sentimento gerados neles, observa-se uma identificação com a formação discursiva do autor da tirinha, um deslizamento de sentido e não apenas de conteste, mas de conflito perante as expressões racistas inculcadas desde a mais tenra infância

pelos aparelhos de estado (ALTHUSSER, 2021). Diante disso, observamos gestos de leitura dos estudantes que se movem para a opacidade do texto a partir da pergunta referida.

5.2.2.2 Replicação dos estereótipos

Na segunda questão, perguntamos aos estudantes “Já fez comentários como os dos quadrinhos? Em que situação?”. Vale salientar que explicamos aos estudantes que os comentários se referiam aos também feitos pelos personagens da tirinha em questão. Desse modo, esperávamos que as leitoras/os leitores se posicionassem a partir da narrativa de experiências ocorridas em suas práticas discursivas. Passemos às respostas dos estudantes a seguir.

Quadro 19 - Respostas à pergunta “Replicação de estereótipos”

<i>Renata: Nunca fiz! Pois tenho minha família com duas negras, e eu não teria coragem de perguntar ou fazer algum comentário para desfazê-las de uma dela ou outra pessoa. Jamais!</i>
<i>Wando: não, mas já presenciei de outras pessoas.</i>
<i>Roberto: não</i>
<i>Nara: não</i>
<i>Joelma: sim, porque eu fiz um comentário com o meu pai.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Renata relembra: “*Nunca fiz! Pois tenho minha família com duas negras, e eu não teria coragem de perguntar ou fazer algum comentário para desfazê-las de uma dela ou outra pessoa. Jamais!*”. Ela compreende que os comentários são estereotipados e violam a integridade do outro. Ao negar, filia-se à formação discursiva antirracista, justificando a presença de ter parentes negras. Isso a faz repensar e a desautoriza a agir com desfeita contra a população do mesmo fenótipo. Por outro lado, o interdiscurso abriga diferentes formações, inclusive a que está silente no discurso dela, efeito da contradição entre formações discursivas e da própria relação de uma formação discursiva com ela mesma” (ORLANDI, 2007 p.154). O que Renata não disse, sugere que se não tivesse esse parentesco, legitimaria comentários como esse.

Quanto a Roberto e Nara, estes têm o mesmo posicionamento de negação em relação aos diversos comentários sobre estereótipos raciais tecidos na tirinha. Wando também, mas ele “*já [presenciou] de outras pessoas*”. O posicionamento dele sugere

que esses comentários estão presentes no dia a dia de outras pessoas, são ofensas corriqueiras.

Apesar da tripla negativa desses leitores, a posição-sujeito de Wando é destacada pelo fato de ele vivenciar tal experiência, demonstrada no questionário da diagnose final, ao assinalar sua resposta na 9ª questão: “*Sim, já ouvi falar, mas nunca presenciei*”, esquivando-se, neste contexto, de sua postura de aliança ante as práticas alheias. Ocorre que “o silêncio é condição de possibilidade de o dizer vir a ser o outro” (ORLANDI, 2007, 154). Ao negar, ele se posiciona pela historicidade do tema, identifica-se com a mesma formação discursiva.

Joelma confirma: “*sim, porque eu fiz um comentário com o meu pai.*” Ela não só comentou, quanto indica que a situação envolveu, sem revelar detalhes, o próprio pai. Sendo ela filha biológica dele, esse posicionamento remete à própria miscigenação, pois se essa prática discursiva racista foi dita contra seu progenitor, cujos traços demarcam a africanidade dele, conseqüentemente, desvela o próprio fenótipo negado, confrontando sua autoidentificação “branca” anteriormente materializada no questionário da diagnose inicial (APÊNDICE F). Sendo filha não-biológica, ela também reverbera as vozes das formações discursivas que operam sobre as estratégias discursivas de silenciamento a que se filia, não só negando, como também reafirmando essa negação.

5.2.2.3 Racismo sem querer?

Para que os leitores se posicionassem na quarta questão, solicitamos que respondessem “O que o título ‘racismo sem querer’ quer dizer?”. Esse questionamento replicou a afirmação da tira e exigia que os leitores respondessem de acordo com a atribuição de sentidos gerados pela confluência das condições de produção e das linguagens verbal e não-verbal do gênero. Vamos a esses posicionamentos no quadro seguinte:

Quadro 20 - Respostas à pergunta “Racismo sem querer querendo”:

<i>Renata: Quer dizer racismo querendo! Porque não existe racismo sem querer, as pessoas acham que falando certas coisas na direção de outras é normal, e que tá tudo bem, é nada demais, só que não é assim!</i>
<i>Wando: O título racismo sem querer querendo para mim está querendo fazer mais não quer assumir.</i>
<i>Roberto: sem querer querendo</i>
<i>Nara: sem querer querendo</i>
<i>Joelma: racismo querendo.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Como já percebemos em posicionamentos anteriores e também no quadro 20, Renata não se identifica com o discurso racista, ainda que haja confronto de formações em seu dizer, sua posição-sujeito demonstra filiação com formações discursivas de confronto, polissêmicas, ao perceber, dentre os sentidos possíveis, que “*racismo sem querer*” modaliza a expressão, sob efeito irônico, cuja preposição “sem” reafirma o contrário dessa negação.

De forma mais resumida e similar à compreensão de Renata, Wando, ao deslocar o sentido, consegue identificar a ambiguidade na expressão “sem querer” / “querer querendo”, tanto é que completa “*O título racismo sem querer querendo para mim está querendo fazer, mas não quer assumir*”. Ambos os posicionamentos derivados e deslocados são capazes de compreender a condição de quem pratica o racismo, de quem o inconsciente é afetado pela memória escravocrata, que reproduz e naturaliza essa desumanização por discursos estereotipados que os condicionam a agir assim. Práticas discursivas que se utilizam de estratégias para desqualificar e, conseqüentemente, apagar a importância e a resistência do negro na sociedade. Posto que “o racismo faz uso de estereótipos que atribuem superioridade, a um grupo e, por consequência constituem alicerces para a construção do preconceito racial, base da discriminação racial”, (DEUS, 2020, p. 33).

Contudo, a repetição do “*sem querer querendo*” permite evidenciar a reprodução literal do sentido e da forma linguística do título, realizando, os três: Roberto, Nara e Joelma, leitura parafrástica, aquém da leitura discursiva desejada. Efeito da transparência de sentidos.

5.2.2.4 Inversão de papeis

A questão 10 solicita que o estudante inverta os papeis determinados pela cor dos personagens a fim de refletirem sobre as reações de cada um deles: “E se todos os personagens apontados pela cor de sua pele fossem brancos, as dúvidas ou os questionamentos fariam sentido? Por quê?”. Vejamos a discursividade dos discentes:

Quadro 21 - Respostas à pergunta “Inversão de papéis”

<i>Renata: Nenhum, pois eles não aceitariam e poderia até de acontecer agressões verbais. Os brancos não aceitam opiniões, pois dizem que tem o direito de ser como eles quiser.</i>
<i>Wando: acho que agiriam com violência brutalidade e falta de respeito porque o branco acha que tem direito de falar o que pensar então cor não define caráter.</i>
<i>Roberto: Não porque todos eram branco a sua cor</i>
<i>Nara: não, porque iriam se sentir ofendido.</i>
<i>Joelma: não porque todos iriam ter a mesma cor de pele.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Dos cinco posicionamentos, é possível perceber que dois remetem a termos que denotam a violência física e/ou simbólica e gratuita na resposta de Renata: “*Nenhum, pois eles [os brancos] não aceitariam e poderia até de acontecer agressões verbais. Os brancos não aceitam opiniões, pois dizem que tem o direito de ser como eles quiserem*”. Reformulada, Wando repete: “*acho que agiriam com violência brutalidade e falta de respeito porque o branco acha que tem direito de falar o que pensar então cor não define caráter.*” Enquanto Roberto e Joelma, respectivamente, afirmam: “*Não, porque todos eram branco a sua cor*” e “*não, porque todos iriam ter a mesma cor de pele.*” Todos compreendem que os brancos não teriam a mesma reação entre seus pares, se assim os fossem, sentir-se-iam ofendidos.

Embora não tenhamos falado acerca dos pactos narcisísticos (BENTO, 2022), operados por estratégias e práticas discursivas que fortalecem a manutenção dos privilégios da branquitude, os estudantes entendem que esses sentidos são veiculados em práticas sociais do cotidiano. Essa discursividade é constituída e constitui outros legitimadores, nem que seja à força da mesma opressão, inclusive entre a população negra. Ademais, Nara, ao escrever: “*não, porque iriam se sentir ofendido*”, considera que se tais estereótipos fossem proferidos sobre a população branca, seriam ofensivos. Aos brancos existe a possibilidade de sentir; aos negros, furtados de sua humanidade, são interditados à condição de objeto, memória discursiva que constitui e é ressignificada por meio do intradiscurso permeados de estereótipos racistas. Efeito ideológico do racismo impregnado na sociedade.

5.2.2.5 Definindo estereótipo racial

Na questão de número 11, perguntamos: “O que você sabe ou entende por estereótipos?” Esperávamos que as leitoras/os leitores definissem esse conceito considerando os sentidos produzidos até aqui. No quadro a seguir, vejamos como elas/eles se posicionaram:

Quadro 22 - Respostas à pergunta “Definição de estereótipo racial”

<i>Renata: Que todas as mulheres tem que ter um padrão de beleza, no “mundo da beleza”. Como corão mesmo, cintura fina, cabelão alisado, bumbum grande, rosto bonito e etc...</i>
<i>Wando: estereótipos é uma pessoa acha que a outra não é capaz e ainda que o lugar onde ela ou ela está não deve ser o lugar dele pois sempre tem preconceito.</i>
<i>Roberto: o pobre [é] favelado, deficiente não pode trabalhar.</i>
<i>Nara: grupos de pessoas com as mesmas ideias e atitudes.</i>
<i>Joelma: estereótipo é cada coisa que você fala para alguém</i>

Fonte: dados da pesquisa

No entanto, Renata tem um posicionamento generalizado ao dizer: “*Que todas as mulheres têm que ter um padrão de beleza, no “mundo da beleza”. Como corão mesmo, cintura fina, cabelão alisado, bumbum grande, rosto bonito e etc.*” Os sentidos evidentes usados por ela retomam as formações sexistas que regem as práticas discursivas ao ecoarem sobre si mesma, enquanto gênero feminino identificada. Renata compreende o que significa estereótipo, embora não soube associá-lo às condições discursivas sobre as quais estávamos refletindo, no caso, estereótipos raciais.

Wando consegue ser ainda mais genérico que Renata quanto ao conceito: “*estereótipos é uma pessoa [que] acha que a outra não é capaz e ainda que o lugar onde ela ou ele está não deve ser o lugar dele pois sempre tem preconceito*”. Já Roberto citou dois exemplos de estereótipos, um remete ao discurso classista e outro ao capacitista, ao afirmar: “*o pobre [é] favelado, deficiente não pode trabalhar.*” Enquanto Nara e Joelma escreveram: “*grupos de pessoas com as mesmas ideias e atitudes.*” e “*estereótipo é cada coisa que você fala para alguém*”. Apesar de não haver uma definição precisa, domesticada de estereótipos raciais materializadas nos posicionamentos acima, pelas sequências e regularidades, percebemos que a interpretação dos estudantes conduz à produção de sentidos para a definição do termo evidente, visto que “a linguagem é um sistema de relações de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um”, ensina Orlandi (2020b, p, 19).

5.2.2.6 Definição do preconceito racial

A última questão do questionário solicita a seguinte compreensão: “O que você sabe ou entende por preconceito racial?”. Aqui, esperávamos que demonstrassem

posicionamentos em consonância com a referida formação. Observemos abaixo as respostas dos estudantes:

Quadro 23 - Respostas à pergunta: “Definição do preconceito racial”

<i>Renata: Que os negros não deveriam continuar a passar pelas mesmas atitudes de anos. E que já era pra ter o fim de verdade nisso tudo.</i>
<i>Wando: O preconceito racial para mim é julgar humilhar apontar um erro que passou a ser carregada por conta da aparência por conta ser tem condições ou não etc.</i>
<i>Roberto: é desfeita com a outra pessoa.</i>
<i>Nara: preconceito são ideias negativas para outra pessoa.</i>
<i>Joelma: porque era nos tempos antigos da escravidão que começou o racismo.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Ao afirmar “*Que os negros não deveriam continuar a passar pelas mesmas atitudes de anos. E que já era pra ter o fim de verdade nisso tudo*”. Embora Renata não construa objetivamente sentidos para o termo preconceito racial, a sua compreensão dialoga com o que Cavalleiro (2021) ensina sobre o preconceito

[...] como julgamento negativo, na maior parte das vezes, é prévio em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel social significativo. Ele é mantido, apesar de os fatos o contradizerem, pois se apoia em irracional ou aversão a indivíduos pertencentes a uma mesma raça [...] ou a outras [...] raças. (CAVALLEIRO, p. 2021, p. 23).

Para Wando: “*O preconceito racial para mim é julgar, [é] humilhar, [é] apontar um erro que passou a ser carregada por conta da aparência [...]*”. Assim como Renata, ele demonstra gestos de interpretação que domesticam o dizer relacionado à definição de preconceito racial. Eles conseguem compreender os discursos “por conta da aparência” e a recorrência deles na sociedade. No entanto, essa “aparência” não especifica, mais uma vez, o fenótipo de quem é subalternizado, silenciando aquele que, historicamente, sofre com tal preconceito.

Roberto define que “*preconceito racial é desfeita com a outra pessoa*”, sem especificar que fenótipo essa pessoa apresenta. Além dele, Nara compreende que “*preconceito são ideias negativas para outra pessoa*”. Tanto o predicativo do sujeito “desfeita”, quanto “ideias negativas” agregam sentidos negativos para uma 3ª pessoa, um outro plural, sem que o seu fenótipo seja especificado para estar coerente com o que lhes foi perguntado. São construções discursivas, ainda que reformuladas, que retomam a invisibilidade de vozes violentamente caladas. Efeito do silenciamento sistemático de corpos negros.

Da análise da presente atividade, observamos o aceno de gestos de leitura à produção de sentidos de retomada a formações discursivas racistas com as quais alguns dos estudantes se identificam. Além disso, percebemos deslocamentos e rupturas dessas mesmas formações ao se confrontarem com outras que os circundam sob as condições de produção de sentidos estritos e amplas descritas anteriormente. Assim, verificamos que o percurso de leitura realizado para o referido questionário aponta para a produção de sentidos para além da superfície do texto trabalhado.

No momento a seguir, apresentamos a análise das respostas dos discentes dadas ao segundo questionário. Para este momento, esperávamos que outros movimentos de leitura sejam desenvolvidos para que se intensifique o processo de desestabilização de sentidos da ordem discursiva racista.

5.2.3 Questionário do Segundo Momento: discurso e prática (anti)racista

Esta atividade foi desenvolvida em sala de aula, no dia (09/09/2021) e hora combinada com os estudantes previamente. Ocorre que Nara e Joelma não compareceram por apresentarem sintomas de covid-19, fato que impossibilitou que o questionário do segundo momento (APÊNDICE H) fosse aplicado posteriormente com elas, dada a configuração coletiva das rodas de conversa e das oficinas. Nesse caso, realizamo-las com três dos cinco estudantes: Renata, Wando e Roberto.

Para este momento, descrevemos não somente as condições de produção em que se desenvolveram as atividades, mas também as impressões de que a pesquisa nos permitiu perceber em conformidade com o roteiro da observação participante (APÊNDICE D).

Com o objetivo de perceber os efeitos de sentido produzidos pelos interlocutores envolvidos e materializados no gênero discursivo notícia, aplicamos o questionário baseado na leitura individual: “Turista de Santa Catarina é presa em flagrante, na orla de João Pessoa, por injúria racial contra comerciante”, disponível no G1.

Antes da projeção do gênero aludido no quadro da sala de aula, questionamos oralmente, mais uma vez, os estudantes sobre as atitudes racistas do cotidiano e como se sentiram diante desse fato. Desse posicionamento, existiam paráfrases discursivas que já havíamos observado expressamente na atividade do momento anterior. Após a realização da leitura individual, problematizamos as tensões e

conflitos que atravessam o discurso das interlocutoras materializada na notícia por meio de leitura dialogada para socialização dos efeitos de sentido que emergiam do texto e, sobretudo, produzidos pelos leitores. Para tanto, também foi necessário explicar a estrutura do gênero, dos instrumentos normativos intergêneros e as condições de produção imediatas para alcançarmos a opacidade da notícia.

No entanto, não conseguimos agrupar as alunas/os alunos para que pudessem pesquisar e consultar, via celular, os *sites* das normativas citadas na notícia, tal qual propusemos para o desenvolvimento desta oficina. Ainda que a leitura fosse da superfície linguística, os leitores não tiveram contato direto com a legislação em suporte real, pois, além do baixo *quórum* de estudantes, dois deles não levaram o aparelho celular com receio de assaltos no interior da escola.

Realizadas as condições de produção do segundo momento como se evidencia na figura abaixo, vamos à descrição e análise das respostas dos leitores materializadas a seguir.

Figura 3: Produção de sentidos do gênero notícia “Turista de Santa Catarina é presa em flagrante, na orla de João Pessoa, de G1PB



Fonte: dados da pesquisa

Antes de passarmos para a discursividade dos estudantes, importa reforçar que o gênero notícia, trazido no questionário, informa sobre o crime de injúria racial cometido por uma turista de Santa Catarina contra uma comerciante da orla de João Pessoa/PB, em março de 2022. A cliente tentou retirar-se do local sem que o pagamento pelo consumo fosse efetuado. Ao cobrar por isso, a dona do estabelecimento sofreu várias ofensas de cunho racista por parte da turista, sendo esta denunciada e presa em flagrante. Na sequência ao texto, fizemos 12 perguntas, sendo metade de natureza objetiva, com possibilidade de resposta alternativa, e as demais subjetivas, na tentativa de otimizar o tempo possível para o desenvolvimento da roda de conversa e oficina de leitura. Das questões apresentadas, algumas destoaram da perspectiva discursiva de leitura, mas foram relevantes para incitar os

leitores a atribuir sentidos a partir das evidências do texto, das informações explícitas enquanto se posicionavam discursivamente sobre o tema por meio de respostas verbais escritas/orais.

Como se verá adiante, descrevemos e analisamos apenas uma parte das ‘questões elencadas no presente instrumento em razão das limitações de espaço e saturação de sentidos, sendo as respostas da aluna e dos alunos distribuídas nos subtópicos: “Racismo em evidência”, “A atitude da turista” “Reação da comerciante”, “Efeito de desfecho”, “Diferenças de sentido entre injúria racial e racismo”, “A lei basta?”.

5.2.3.1 Racismo em evidência.

“O texto é uma notícia e tem como objetivo informar um fato. O que ele informa?” Eis a primeira questão subjetiva feita aos discentes com o objetivo de demonstrarem sua compreensão acerca da notícia apresentada. Esperávamos que eles, de fato, “copiassem” os sentidos da superfície do texto e os reproduzissem abaixo:

Quadro 24 - Respostas à pergunta “Notícia em evidência”

<i>Renata: que uma pediu uma bebida, e depois de beber saiu sem pagar. A dona do quiosque foi cobrar a ela o pagamento. Após isso, a mulher fez várias ofensas racista, depois a dona chamou a polícia e a mulher foi presa</i>
<i>Wando: o texto informa que uma turista cometeu um racismo com uma pessoa negra por conta que foi cobrar uma conta no bar onde a turista está bebendo e não queria pagar a conta</i>
<i>Roberto: uma mulher cometeu uma injúria racial contra a dona de um quiosque porque ela pediu uma cerveja e saiu sem pagar aí ela foi cobrar aí a turista trata ela com injúria racial.</i>
OBS: Joelma e Nara não puderam responder a esta pergunta por estarem com sintomas de covid-19, ficando, portanto, sem participar deste momento.

Fonte: dados da pesquisa

Das retomadas sinalizadas nas discursividades do quadro “Notícia em evidência” pela orientação argumentativa, Renata evidencia a ação da turista; depois, da dona do quiosque que também é identificada apenas como mulher, mas também denominada pela sua ocupação. Nas respostas de Roberto e Wando observa-se as mesmas regularidades dos substantivos “turista” e “mulher” para se referir à cliente e, para fazer menção à comerciante, utiliza-se da sua ocupação “dona do quiosque” e do tom de sua pele “pessoa negra”, enfatizando o crime cometido pela turista. Já na de Wando, percebe-se que a comerciante é desprovida de sua ocupação, pois agora é vista também como mulher, mas “de cor”, ao contrário da turista apontada apenas como mulher e não como “mulher branca”

Esse efeito de sentido pode ser justificado, a depender da posição discursiva de ofensa da turista contra a comerciante e do crime da cliente em desfavor da comerciante, podendo ser notado também no posicionamento materializado por Renata por meio do verbo “fez” e marcado nas respostas de Wando e Roberto “cometeu” em relação a ação praticada pela turista.

Em meio aos enunciados, ainda que evidentes e regulares, os leitores se situaram por meio das pistas marcadas em suas discursividades “sempre em relação a um já-dito que se constitui no Outro do discurso” (BRANDÃO, 2012, p. 96). Desse pré-construído, percebemos as diferentes formações, inclusive predomínio a que se filiam e determinam seus gestos de interpretação.

5.2.3.2 A atitude da turista

Para a sexta questão, de cunho objetivo, fizemos o seguinte questionamento: “Apesar de não está evidente na notícia, o que levou a turista a cometer tal atitude?” Em seguida, solicitamos aos estudantes que marcassem uma das cinco alternativas elencadas, a saber: a) A turista ficou irritada com o atendimento da comerciante; b) A comerciante desrespeitou a turista; c) A turista desrespeitou a comerciante porque ela é negra; d) A comerciante se recusou a atender a cliente pelo fato de ela ser turista. Esperávamos que os leitores relacionassem a ofensa à cor, à prática de racismo, sendo a letra “c” apontada pelos discentes e materializada a seguir:

Os posicionamentos dos três estudantes ficam mais evidentes nesta questão ao materializarem que “*A turista desrespeitou a comerciante porque ela é negra*”, pois entendem que a ação desrespeitosa é motivada pela cor de pele da comerciante, visto que as condições de produção em que se encontram permitem que a prática discursiva acione uma formação divergente daquela formação discursiva alienante e racista. Embora não tenham consciência no ato da enunciação, entendem que o desrespeito da turista não ocorreria se a comerciante fosse branca. Tal compreensão aponta para o confronto de formações discursivas que rompem com as identificações ideológicas de cada posição-sujeito, quanto abre para derivas de sentidos desmascarando a formação ideológica racista. Do exposto, vemos evidências de gestos de leitura que acenam para sentidos ditos e não-ditos.

5.2.3.3 Reação da comerciante

A sétima questão também é de natureza objetiva e solicita aos leitores que se coloquem na posição da comerciante, conforme a seguir: “Considerando o contexto da notícia, se você estivesse no lugar da comerciante, como reagiria?”. Esperávamos que os discentes se posicionassem em favor da comerciante. Das cinco alternativas disponíveis e ainda com espaço aberto para “outra resposta”, os estudantes responderam igualmente a letra “a”, estando arranjada a seguir.

Como previsto, ao assinalarem “*Reagiria da mesma forma que a comerciante*”, os estudantes compreendem que a reação é imbuída de legitimidade, é a reparação de um direito subjetivo, marcado não mais pela submissão à opressão racial estruturada pela ordem burguesa. Agora pela resistência, graças às práticas discursivas do Movimento Negro, “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade (GOMES, 2017, p. 23). Tais práticas confrontam as diferentes formações discursivas e, conseqüentemente, constituem politicamente sujeitos e sentidos que “sejam não mera reprodução, mas transformação, resistência, ruptura”, afirma Orlandi (2012, p. 165).

Além disso, essa reação no lugar do Outro pode acionar outras formações discursivas que determinam práticas não apenas de indignação, mas, sobretudo, materialmente antirracistas.

5.2.3.4 Efeito de desfecho

A décima questão bifurca para duas outras, como é possível perceber em: “O que você acha que ocorreria / qual seria o desfecho da notícia se: a) a turista não tivesse desrespeitado a comerciante? b) a comerciante não fosse negra?”. O enunciado solicita aos leitores que se coloquem no mesmo acontecimento, mas com mudança de desfecho da narrativa. Com isso, esperávamos que eles escrevessem que a prática discursiva racista, evidente na notícia, não acontecesse, focando apenas na dívida e fuga da cliente. Ocorre que as respostas as duas questões concorrem para o mesmo sentido, o de que a ofensa racista ter sido reflexo da reação da cliente frente à cobrança realizada pela dona do estabelecimento. Em razão do possível trasbordo de sentidos, optamos por descrever e analisar as respostas materializadas na primeira pergunta, letra a.

Quadro 25 - Respostas à pergunta “Efeito de desfecho”

<i>Renata: ela teria que só pagar a bebida e pronto.</i>
<i>Wando: acho que se a turista não tivesse desrespeitado a comerciante nada disso teria sido repassado na televisão.</i>
<i>Roberto: [Se] a turista tivesse pago, [trataria] a comerciante bem.</i>
OBS: Joelma e Nara não puderam responder a esta pergunta por estarem com sintomas de covid-19, ficando, portanto, sem participar deste momento.

Fonte: dados da pesquisa

Pelas regularidades dos posicionamentos do quadro 25, percebemos que o desfecho seria outro se tivesse havido pagamento do que foi consumado no estabelecimento pela turista estando condicionado ao bem-estar da comerciante, conforme a lógica do capital.

No entanto, ao desfazer esse efeito de ilusão, percebemos que a discursividade dos estudantes remete a vários sentidos, dentre os quais o desrespeito, que estaria ligado ao fenótipo da comerciante e não ao simples pagamento, tanto é que sequer teria virado notícia, segundo Wando. A Turista pode ter visto na comerciante negra um serviçal que estaria à disposição dela para suprir suas necessidades sem que se preocupasse pelo pagamento do trabalho dela, efeito da memória escravocrata. O fato de a turista de Santa Catarina, uma cliente sulista, residente em um dos estados com mais registros de casos de injúria racial/racismo²¹ do Brasil²², reverbera e denuncia o efeito ideológico, fruto de sua filiação à formação social europeizante.

5.2.3.5 Diferenças de sentido entre injúria racial e racismo

Perguntamos no item 11: “Ao ser consultado pela jornalista para falar do fato, o delegado explica a diferença sobre injúria racial e racismo. Você conseguiu entender a diferença entre injúria racial e racismo e as consequências para quem os comete? Escreva sua compreensão.” Esperamos que os leitores conseguissem decodificar os sentidos de ambas as tipificações legais e, a partir dessa compreensão, atribuísem diferenças de sentido entre elas. Ressaltamos que não havia, à época do fato noticiado, equiparação das tipificações aludidas. Tais posicionamentos podem ser vistos no quadro a seguir.

²¹Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/01/13/sancionada-lei-que-equipara-injuria-racial-ao-crime-de-racismo>. Acesso 22 jan. 2023

²²Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/web/imprensa/-/santa-catarina-e-o-estado-brasileiro-recordista-em-registro-de-casos-de-injuria-racial?redirect=%2F>. Acesso 22 jan. 2023

Quadro 26 - Respostas à pergunta “Diferenças de sentido entre injúria e racismo”

<i>Renata: é muito bom saber que existe leis para estes tipos de racismo. E sim conseguir entender a diferença.</i>
<i>Wando: para mim, a injúria e o racismo é uma coisa só na verdade a lei tem que mudar mesmo porque ninguém gostaria de passar pelo que a comerciante passou então deveria ver isso.</i>
<i>Roberto: injúria racial é mais leve e a outra é mais grave racismo</i>
OBS: Joelma e Nara não puderam responder a esta pergunta por estarem com sintomas de covid-19, ficando, portanto, sem participar deste momento.

Fonte: dados da pesquisa

Renata afirma que “*é muito bom saber que existe leis para estes tipos de racismo. E sim, conseguir entender a diferença.*” Ela consegue perceber a necessidade de legislação que coíba práticas racistas, por outro lado, ao formular “estes tipos de racismo”, Renata abre o leque de tipologias, como se ela soubesse que hpuvesse vários racismos diferentes desses. No entanto, existe a possibilidade de ela ter tido apenas dificuldade de fazer escolhas e combinações lexicais que materializasse com mais objetividade o seu posicionamento.

Quanto a Wando, sempre marcando seu posicionamento, afirma: “*para mim, a injúria e o racismo é uma coisa só na verdade a lei tem que mudar mesmo porque ninguém gostaria de passar pelo que a comerciante passou então deveria ver isso.*” Ele não consegue ver diferenças objetivas entre injúria racial e racismo já que ambas as tipificações criminalizam a mesma prática discursiva (racista) assim como a normativa sancionada recentemente, o que diferencia é o quantitativo de interlocutores envolvidos. Além disso, Wando não só compreende os sentidos de ambas as tipificações, bem como as defende.

Já Roberto apresenta posicionamento diferente dos demais, dizendo “*injúria racial é mais leve e a outra é mais grave racismo*”. Ao comparar as tipificações, ele aponta para uma gradação da pena, sem associar o porquê. Na ocasião da aplicação desta atividade, a lei de equiparação não havia sido sancionada, como evidencia o delegado exibido na notícia. Ocorre que o adjetivo “leveza” da injúria aciona sentidos cristalizados como se o uso de expressões depreciativas em razão da cor tivesse menos impacto quando ocorrido com um indivíduo, como se ele não sofresse o suficiente tal qual sofre um coletivo de pessoas que passam pela mesma situação de forma direcionada, caracterizando o racismo.

Os gestos de leitura aqui materializados, atrelados às condições de produção e os reflexos da posição-sujeito dos sujeitos envolvidos, diluem o efeito de objetividade, de homogeneidade que tais leis aparentam ter pelo viés da igualdade,

apagando sujeitos na sua diversidade. (MOURA, 2011, p. 241). Como esse movimento de leitura varia, os sentidos variam pela equivocidade própria da língua presente na discursividade das interlocutoras da notícia às sequências discursivas dos discentes envolvidos. Resumidamente, os estudantes atenderam às expectativas da questão, ao realizar gestos de leitura, ainda que parafrástica, necessárias ao entendimento das tipificações aludidas.

5.2.3.6 A lei basta?

Na questão 12, pedimos para que os leitores refletissem a partir da seguinte pergunta: “Você acha que essa lei é suficiente para diminuir a reprodução de casos como o noticiado? Que outras contribuições poderiam existir para que os crimes de racismo e atos de discriminação diminuam?” Por se tratar de uma questão de natureza subjetiva, esperávamos que os estudantes sentissem a liberdade de refletir e escrever sobre o batimento entre legislação e práticas antirracistas. Vejamos como os discentes responderam a essa questão no quadro seguinte:

Quadro 27 - Respostas à pergunta “Lei basta?”

<i>Renata: acredito que com essas leis vá diminuindo os crimes de racismo e que sim tenha ainda mais leis para que tenha um fim o preconceito.</i>
<i>Wando: essa leis de hoje em dia ninguém tem mais medo então de vez diminuir tá aumentando então as leis deveria mudar para que tudo isso acabe de verdade.</i>
<i>Roberto: acho sim porque só colocar um pouco de medo por [aí] sobre [o] é crime.</i>
OBS: Joelma e Nara não puderam responder a esta pergunta por estarem com sintomas de covid-19, ficando, portanto, sem participar deste momento.

Fonte: dados da pesquisa

Renata apresenta o seguinte posicionamento “*acredito que com essas leis vá diminuindo os crimes de racismo e que sim tenha ainda mais leis para que tenha um fim o preconceito.*” Ela não só acredita que a legislação coíba as práticas racistas como já expusemos na questão anterior, como torce para que outras legislações engrossem o couro de vozes que exijam escuta, resistindo a ordem que os silencia. No entanto, a existência de novas leis não garante que as antigas e as novas em vigência sejam aplicadas.

Wando, por outro lado, pondera o discurso de Renata, ao dizer: “*essas leis de hoje em dia ninguém tem mais medo então em de vez diminuir tá aumentando então as leis deveria mudar para que tudo isso acabe de verdade.*” Para ele, as leis existentes não são eficazes haja vista a evidência dos casos de racismo, como o

retratado na notícia. Ocorre que muitas leis são ineficazes pela própria omissão do estado e os casos estão aumentando não pela incidência das leis, mas pela coragem e denúncia de pessoas racializadas que se sentem ofendidas. Além disso, expressões como “*as leis de hoje*”, “*ninguém tem mais medo*” generalizam e esvaziam a força da normativa, já que ele não especificou que leis; quem e a que medo ele se refere.

Assim como Wando, Renato também traz o medo como tônica de seu posicionamento: “*acho sim porque é colocar um pouco de medo por sobre crime.*” Então o enfrentamento e superação do racismo deve propagar o medo e não a consciência? Tal discurso retoma formações autoritárias que determinam práticas discursivas do próprio sujeito, visto que “ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é o que [...] decide a direção de sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção” (ORLANDI, 2020, p. 21).

Sendo assim, antes as regularidades postas, várias delas modalizam os sentidos produzidos pela provocação da pergunta. A lei não basta para coibir, é preciso que haja mais que um sentimento de temor à lei; é preciso que haja o respeito a seres humanos plurais, por meio de ações coletivas e efetivas de combate ao racismo. Essa prática remete a ilusão de evidência já-lá, efeito de sujeito, de homogeneidade, perpetuados pelas instituições, a exemplo da justiça, aparelho ideológico do estado (ALTHUSSER, 2022).

No processo discursivo dos posicionamentos materializados nas atividades aplicada nesse momento, percebemos paráfrases e polissemias em relação às formações discursivas que ainda definem e redefinem os sentidos produzidos que passam a determinar os gestos de interpretação dos leitores. Para o próximo momento, esperávamos que novos gestos sejam desenvolvidos.

5.2.4 Questionário do Terceiro Momento: ancestralidade negra e diversidade religiosa

Esta atividade foi desenvolvida na escola sob a configuração de roda de conversa atrelada à oficina de leitura. Embora os cinco sujeitos desta pesquisa tenham confirmado, via *whatsapp*, a participação na reunião para o dia de setembro de 2022, ela aconteceu, mais uma vez, na ausência de Joelma, que, na ocasião, explicou estar com problemas de saúde em família. Este fato impossibilitou que o

questionário do terceiro momento (APÊNDICE I) fosse aplicado posteriormente com ela, dada a configuração coletiva das rodas de conversa e das oficinas.

O intento deste encontro foi permeado por três objetivos, a saber: Apresentar gestos de leitura relacionados às condições de produção do contexto imediato e à posição social dos sujeitos; positivar a memória, ancestralidade negra; e fomentar o convívio e o respeito às diferenças religiosas (Art. 5º, VI, 1988).

Para tanto, utilizamos o clipe musical “Dona Cila”, composto e interpretado pela cantora Maria Gadu, disponível no *Youtube*. O clipe é carregado por cenas que retomam lembranças de duas personagens que contracenam, a neta, uma ambiguidade entre eu-lírico e a própria cantora, e sua avó, interpretada pela atriz Neusa Borges, que é negra. Ressaltamos o fenótipo da avó, visto que nas várias cenas apresentadas no clipe também destacam signos do pertencimento cultural afro-brasileiro dessa personagem. As imagens combinadas à letra do gênero retomam memórias de infância da neta para simbolizar a dor da despedida e da saudade sentida ante ao falecimento da avó.

Sob a ótica do roteiro da observação participante (APÊNDICE D), em roda de conversa, retomamos a temática racial questionando os estudantes sobre os antepassados, sobre as memórias que carregavam e os sentimento que o clipe musical “Dona Cila”, gerava sobre eles por meio das perguntas arranjadas: 1) “Você guarda lembranças afetivas de algum familiar que já faleceu? Poderia compartilhar uma delas? Socialize.”. 2) “Dessas memórias, alguma diz respeito a suas origens, seus antepassados? Socialize.” Optamos por descrever e analisar apenas a segunda questão, haja vista a possibilidade de trazer à tona pertencimentos culturais que se cruzassem com a temática do clipe. Vamos às respostas materializadas oralmente e transcritas por meio de livre tradução, a seguir:

[...]

[11:23]

Roberto - *Meu pai, lembro dele em momento festivo, dia dos pais...um momento que poderia esta com a gente (...) meu irmão, meu amigo de infância que sempre estava junto, que sempre estudava junto, jogava junto, fazia tudo junto, então são momentos assim que a gente guarda.*

Nara – *Tenho vários. Tem minha mãe, principalmente no dia das mães, que a gente sente, que faleceu bem no dia das mães. É difícil. (intint)²³*

Renata – *O pai da minha irmã que tinha ele como pai pra mim. Quando ele chegava em casa com uma carroça, que ele trabalhava com uma carroça, eu*

²³ Os trechos que não puderam ser transcritos estão abreviados como (inint): ininteligível.

amava os cavalos dele. Ele chegava em casa e chamava minha irmã e ela tinha vergonha dele porque trabalhava na carroça, vendia frutas e não dava nenhuma atenção a ele. Ele sempre chamava por ela, quando eu escutava a voz dele, de longe, eu corria. Eu amava andar com ele. (inint.) eu subia na carroça, ficava comendo pitomba. (inint.) Tinha meu irmão que ia junto e ele perguntava cadê sua irmã. Ela tá lá dentro e não quer vir. ((Renata respondi ao pai da irmã)). Ele dizia pra gente pegar algumas frutas e trazer pra casa. [...] pra mim, era uma aventura tá com ele. [...] Não sei porque minha irmã tinha tanta vergonha dele.[...] eu tinha uns 12 anos e ela tinha uns 16 na época. No dia em que ele faleceu, parecia que ele tava vivo, eu ficava pertinho dele. Minha irmã ficava de longe, ficou triste. Mas eu sentia por ela porque eu era mais apegada a ele que ela.

Wando – *Tenho lembranças dos meus avós. [...] a parte mais ruim é que morreram de doença, um de Alzheimer e outro de câncer. Faz um ano que meu tio está assim, perdeu até os dentes. (intint)*

[...]

(Fonte: Dados da pesquisa. Transcrição de áudio do segundo momento, 13/09)

Das discursividades transcritas acima, observamos formações discursivas que se identificam com as da neta, personagem do clipe aludido que nutria uma experiência de proximidade afetiva com a avó. Isso é possível observar claramente no posicionamento de Renata. Chama-nos atenção essa resposta pelo grau de detalhamento apresentado sobre a vivência afetiva que tinha com o pai da sua irmã, inclusive até na morte dele. Diferentemente da irmã que tinha vergonha de seu progenitor pela ocupação que desempenhava na ordem social. Embora esta parte esteja ininteligível, a pesquisadora relembra que Renata veio a comentar de seu pai biológico falecido de doença desconhecida durante a tomada de fala entre os turnos dos demais colegas de sala.

Após essa parte, exibimos, de forma prévia, pausada e repetidamente, o clipe citado, o que possibilitou, inclusive, socialização espontânea das impressões de cada leitor sobre as cenas e a relação dos estudantes com as personagens. Em contato com a letra do gênero, a partir do questionário do terceiro momento (APÊNDICE I), os/as discentes procederam com leitura decodificadora para perceber as diferentes linguagens em jogo e, consequentemente, produzir sentidos.

Na sequência, foram questionados sobre o contexto do clipe e suas condições de produção, sobretudo em relação ao lugar social da neta, da avó e da cantora em contato com as memórias em deslocamento. Foram também trazidas questões atreladas a cenas, expressões e atitudes abordadas no clipe, tais como: axé, banto, orações, trajes de rituais de matriz africana e ervas.

Desse modo, tentamos alcançar a opacidade de sentidos do gênero aludido por meio de diferentes gestos de interpretação, desautomatizando sentidos

institucionalizados pelos aparelhos ideológicos que abrigam a hegemonia dominante frente ao respeito e posituação da cultura e pertencimento afro-brasileiro.

Para além das questões oralizadas anteriormente, o presente questionário apresenta oito perguntas abertas, sendo que duas dessas desdobram-se em quatro cada uma, totalizando 15 questionamentos entre abertos e fechados a fim de otimizar a participação dos respondentes. A seguir, descrevemos a discursividade dos leitores para cinco das questões definidas nos demais momentos, considerando a exaustividade vertical do escopo levantado e o objetivo do momento citado.

A imagem seguinte retrata uma das partes do momento em que os leitores respondiam ao instrumento aludido.

Figura 4: Produção de sentidos do gênero clipe “Dona Cila, de Maria Gadu”



Fonte: dado da pesquisa

Passamos adiante com os subtópicos que trazem a discursividade dos estudantes, quais sejam: “O (já) dito em cena”, “Identidade afetiva”, “Efeito de memória”, “O (já) dito em versos” e “(IN)tolerância religiosa”.

5.2.4.1 O (já) dito em cena

A primeira questão pede que os alunos reconstruam a narrativa do gênero em questão: “Cada enquadramento apresenta uma cena que constrói uma narrativa musical. O que cada cena conta?”. Dos gestos em movimento, esperávamos que articulassem, como orientado anteriormente à exibição do vídeo, os detalhes das cenas, da melodia da canção, da legenda, da linguagem audiovisual e, sobretudo verbal do clipe. Vamos ao posicionamento dos discentes no quadro a seguir:

Quadro 28 - Respostas à pergunta “Já-dito em cena”

<i>Renata: que senti saudades de sua avó que faleceu e que com ela sua avó aprendeu várias coisas e que com seu amor de mãe e vó, ela é o que é hoje.</i>
<i>Wando: Conta que sente muita saudade da sua avó e quer reviver aquele momento que elas duas sempre estiveram juntas e que após morte ainda não se separaram</i>
<i>Roberto: Ela canta sobre relacionamento dela com a sua vó lembra dos seus momentos.</i>
<i>Nara: Ela conta a história de sua avó nos momentos juntos de convívio de muito amor, e o sentimento da perda da sua avó.</i>
<i>OBS: Joelma não compareceu a este momento por problemas de saúde.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Considerando a história de leitura dos leitores e das condições de produção do clipe e pelas respostas do estudantes dadas ao questionário dispostas no quadro 28, observamos que os gestos de leitura seguem domesticados nas fronteiras do dito, enfatizando o sentido nuclear presente nas evidências do presente gênero. Nesse aspecto, percebemos uma identificação com a formação discursiva e posição-sujeito dos leitores com as dos sujeitos-autores do vídeo, visto que os sentidos produzidos coincidem com o efeito-texto, efeito da ideologia (ORLANDI, 2012). Por outro lado, a heterogeneidade que (se) constitui (em) cada discente é marcada por deslocamentos de sentido, com expressões: “*seu amor de mãe e vó*” e “*ainda não se separaram*” sinalizadas por Renata e Wando, respectivamente, demonstram que a posição-sujeito da avó da personagem assumia a posição de mãe e que continuavam próximas, em razão da memória psíquica nutrida pela neta, ainda que distantes materialmente.

5.2.4.2 Identidade afetiva

Para o quinto item, de natureza objetiva, perguntamos: “Em uma das cenas, a neta usa uma tinta preta para pintar a pele dela. O que isso significa?”. Elencamos quatro alternativas, a saber: a) A neta tem tanto afeto pela sua avó negra que se pintou de preto para se parecer com ela; b) A neta se pintou de preto, mas poderia ter feito com qualquer cor; c) A neta estava brincando de se suar de tinta preta; d) Outra resposta. Desse modo, pretendeu-se que os leitores produzissem sentidos relacionados à identidade afetiva e ancestral esperada da neta pela sua avó. Para tanto, seria preciso relacionar os sentidos ressonantes na linguagem visual. Vejamos a discursividade dos estudantes materializadas a seguir.

Pela regularidade da resposta apresentada por Renata, Wando e Roberto, ao afirmarem: “*A neta tem tanto afeto pela sua avó negra que se pintou de preto para se parecer com ela*”, observamos que os leitores perceberam que a neta de matiz mais clara se pintou com uma cor mais escura não só para se parecer com a avó, dentro do

processo de identidade e pertencimento, bem como para demonstrar afeto por ela. Esse movimento de leitura apresenta os mesmos mecanismos de produção de sentidos expostos na análise da questão anterior, sendo que o efeito-texto é reforçado pelo posicionamento de Nara, que reforçou o mesmo discurso afetivo, ao assinalar “*um gesto de carinho e amor pela avó*”, filiando-se a mesma formação discursiva e posição-sujeito da neta. Dessa paráfrase, é possível também notar que os leitores perceberam que afeto não é condicionado a cor, sobretudo na infância, pois

[...] essa percepção positiva do outro, que positiva a si, promove uma estrutura de identidade capaz de confrontar modelos e imagens criadas para internalizar práticas discursivas advindas de memória negativa do negro desde a mais tenra infância. (CAVALLEIRO, 2021, p. 19).

Como as representações afetivas também são administradas pela memória colonial, negativa o negro, sobretudo a mulher negra na sociedade, mediante práticas discursivas estereotipadas, discriminatórias, racistas. Estratégia de apagamento da memória psíquica e discursiva ancestral, da manutenção da desigualdade racial e do *status quo* hegemônico. Diante disso, observamos gestos de leitura para além da frase textual nos estudantes, sobretudo em Nara.

5.2.4.3 Efeito de memória

Na sexta questão, perguntamos: “Ao final do clipe, a avó aparece em outro ambiente, diferente do teatro e da casa que aparecem nas cenas juntamente com a neta. Você sabe que lugar é esse e o que ele representa para a neta?”. Para esta questão, esperávamos mobilizar uma imagem comum ao carnaval do Brasil, como o sambódromo, para que conseguissem associá-lo, dentre o leque polissêmico, ao local construído pela neta sobre o destino de sua avó pós-morte e as implicações das práticas que orbitam nesse termo. No quadro 29, é possível observar o posicionamento dos estudantes ante a essa questão:

Quadro 29 - Respostas à pergunta “Efeito de memória”

Renata: <i>é uma pista de sambódromo, o que parece ser de sua religião que é de sua avó e o céu para onde sua avó descansou.</i>
Wanda: <i>ela estava dançando na pista de samba como se estivesse pedido a deus para ir ao paraíso e era uma forma de se despedir na terra.</i>
Roberto: <i>pista de samba ou paraíso.</i>
Nara: <i>a avó dançando para uma escola de samba e no final representa um paraíso.</i>
OBS: Joelma não compareceu a este momento por problemas de saúde.

Fonte: dados da pesquisa

Renata apresenta um posicionamento condizente com os sentidos evidentes no clipe “*é uma pista de sambódromo*”, mas os desliza ao acrescentar “*o que parece ser de sua religião que é de sua avó e o céu para onde sua avó descansou*”. Assim como Renata, Wando afirma que a cena da avó “*ela estava dançando na pista de samba*”, mas rompe com a unidade do texto ao justificar a atitude “*como se estivesse pedido a deus para ir ao paraíso e era uma forma de se despedir na terra*”. Os posicionamentos de Roberto, “*pista de samba ou paraíso*”, e de Nara, “*a avó dançando para uma escola de samba e no final representa um paraíso.*” apresentam a mesma retomada de sentidos e identificações discursivas, mas também deslizamentos ao acrescentar expressões que remetem à religião cristã “descansar, paraíso, despedir”.

Tais formulações acionam a memória discursiva que aponta para os sentidos que podem ou não ser ditos e que determinam como devem ser ditos. No caso, ao fazer menção a um sambódromo, espaço onde se desfilam escolas de samba; a letra remete aos sentidos da memória carnavalesca, ícone da cultura popular brasileira, ao contexto cultural afro-brasileiro. Desse modo, quando o espaço é reformulado, convoca novos gestos, diferentes memórias, pois “a forma material do texto [no caso, do clipe], interfere no modo como este é lido, ou seja, sua natureza produz efeitos sob o modo como a memória e a interpretação funcionam” (FERNANDES, 2020, p. 212).

5.2.4.4 O (já-) dito em versos

O sétimo quesito pediu para que os estudantes relacionem o linguístico-discursivo no clipe “Dona Cila”, de Maria Gadu, aos seus versos/letra. Para tanto, elaboramos a pergunta, cujo enunciado aponta para mais três questões de natureza subjetiva (“a”, “b” e “c”) e para uma objetiva, a letra “d”, com o total de quatro perguntas realizadas. Optamos por não textualizar a descrição de todas as questões, uma vez que as demais exigiam leitura de decodificação, importante para observarmos como copiaram os sentidos da letra do clipe. Todavia, para otimizar o espaço deste tópico e diminuir a possibilidade de saturação de sentidos, descrevemos e analisamos as respostas feitas para o enunciado “b” que solicita: “No trecho ‘Ó, Meu pai do céu, limpe tudo aí/Vai chegar a rainha/Precisando dormir’, há um pedido feito. O que esse pedido representa?”. Passemos aos posicionamentos dos estudantes organizadas no quadro abaixo:

Quadro 30 - Respostas à pergunta “O já-dito em versos”

Renata: <i>representa interseção, que sua neta pede para Deus que é um pedido de proteção.</i>
Wando: <i>o pedido representa uma despedida da sua avó que já está preste a partir e a neta está pedindo a deus guarde sua avó.</i>
Roberto: <i>a menina pedindo a Deus para guardar a sua avó.</i>
Nara: <i>Uma oração a Deus, a neta pedindo para Deus cuidar da sua avó.</i>
OBS: Joelma não compareceu a este momento por problemas de saúde.

Fonte: dados da pesquisa

As repetições materializadas no quadro 34 demonstram efeito de evidência que ecoam, em cada um, vozes da memória social e religiosa cristã. Essa ilusão não percebe o deslizamento de sentidos que se movimenta pela expressão “*limpe tudo aí*”, retomando um dos rituais das religiões afro-brasileira em confluência e interdição da cosmovisão cristã. Ocorre que as pistas que o não-dito acusa (se) consiste num branqueamento e/ou apropriação de alguns dos símbolos e ritos das religiões pretas (NOGUEIRA, 2020).

De efeito e funcionamento similar, ainda que de caráter objetivo, observamos também ao perguntar: “É possível perceber alguns itens, vestimentas e rituais que caracterizam as religiões de matriz africana? Quais?”. O posicionamento de todos: “*Sim, por exemplo, termos como axé, banho de alecrim, roupas brancas.*” consegue demonstrar os sentidos que os leitores produziram, de conhecimento e positivação à memória e ancestralidade negra que retomam discursivamente as condições de produção da canção.

Esse gesto de leitura rompe com formações discursivas de intolerância religiosa, havendo aqui “deslizes produzidos nas relações de paráfrase que instalam o dizer na articulação de diferentes formações discursivas, submetendo-os à metáfora (transferências), aos deslocamentos: possíveis outros,” orienta Orlandi (2020a, p. 78).

5.2.4.5 (In)tolerância religiosa

No oitavo quesito, solicitamos que os leitores respondessem a perguntas que se desdobravam em outras quatro, sendo a primeira objetiva, marcada pela letra “a”, e as demais (“b”, “c” e “d”) são de ordem subjetiva. Optamos por textualizar a descrição das questões e respectivos posicionamentos para otimizar o espaço deste tópico e diminuir a possibilidade de saturação de sentidos a partir do seguinte enunciado:

Quadro 31 – Enunciado da questão oito – “(In)tolerância religiosa”

“No Brasil, a formação da nossa população deu-se a partir da mistura de diferentes povos, como os indígenas que por aqui são nativos; os pretos ou pardos (BRASIL, 2019), descendentes de negros [que aqui foram] escravizados oriundos[sequestrados] de diversas nações do continente Africano; além de outros, como os imigrantes europeus e orientais. Essa formação representa uma mistura também de sabores, histórias, culturas, línguas e práticas religiosas que devem ser respeitadas, pois tudo isso reflete a nossa diversidade. No entanto, apesar do artigo 5º, inciso VI, da Constituição Federal prescrever que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 1988), no dia a dia, percebemos esse desrespeito, especialmente, em relação às religiões afro-brasileira.”

Fonte: elaborado pela autora

Para cada questão que fora desdobrada, mencionada no preâmbulo desta descrição, esperávamos que os leitores produzissem sentidos pertinentes aos objetivos da presente oficina. No quadro 32, observamos as respostas dadas pelos/pelas discentes a seguir:

Quadro 32 - Respostas às perguntas “(In)tolerância religiosa”

a) Você já ouviu/presenciou uma situação de desrespeito e intolerância como essa? E em outros locais de cultos religiosos e liturgias? Socialize.
Renata, Wando, Roberto e Nara: “sim, raramente”, exceto Nara “Sim, sempre”.
b) Você saberia dizer os motivos dessa intolerância?
Renata: As vezes é sobre as roupas, as músicas, as rezas, etc
Wando: deveria respeitar pois tudo tem diversidade e nem tudo a gente tem que tolerar
Roberto: Porque um é evangélico e outro católico
Nara: Preconceito.
c) Qual seria sua reação se sua crença e/ou local de culto fosse violado, invadido, desrespeitado?
Renata: Que isso não existe, cada um de nós tem que ser respeitado independente da crença. Eu reagiria e ficaria muito chateada.
Wando: ficaria muito chateado se chegasse a conta porque onde for tem que ter respeito.
Roberto: Tentava manter a paz e esperar Deus agir.
Nara: Procurar saber o motivo de tanto desrespeito de tentaria conversar a respeito de tanta violência.
d) E o que é possível fazer para que isso não se reproduza e, com isso, respeitar o preceito constitucional de liberdade de consciência e de crença?
Renata: As pessoas tem que saber as leis que tem, e que tem que respeitar as crença de quem quer o que quiser
Wando: tem que ter sempre respeito com o próximo cada um escolheu o que bem quer, cada um tem o seu direito de ser feliz como bem quiser independente da religião, crença e o que for.
Roberto: Quando todo mundo seguir a verdade que é Jesus
Nara: é preciso se falar mais a respeito do preconceito em geral.
OBS: Joelma não compareceu a este momento por problemas de saúde.

Fonte: dados da pesquisa

Conforme se pode observar nas respostas dadas à letra “a”, à exceção de Nara, que responde “Sim, sempre”, todos responderam “sim, raramente”. Esses posicionamentos confirmam o desrespeito à lei referida, pela exposição à letra da normativa, mas o advérbio de modo “raramente”, serve de modalizante, reafirmando

essa prática discursiva no cotidiano de nossa sociedade, visto que esse desrespeito nem sempre é presenciado, mas reproduzido sem que as próprias pessoas se deem conta que a presenciam

Na letra “b”, embora os posicionamentos sejam de intradiscursos diferentes, os sentidos ecoam sobre/nas mesmas identificações e posições. Pelas paráfrases, observamos as determinações no/do interdiscurso recortado por formações discursivas predominantes que negam, apagam, silenciam, segundo Nogueira (2020, p. 56), “práticas e saberes de resistência que compõem a memória africana da diáspora”, como é o caso dos terreiros palcos de resistência quilombola. Efeito de intolerância religiosa resultante da cristanização²⁴ da sociedade como projeto de poder, que se constitui pela “normatização de um movimento ‘cristão-cêntrico’ fortalecido por meio de frases de conversão de massa e exclusão de religiões tidas como inferiores e menores”, assevera ainda Nogueira (2020, p. 29, aspas simples do autor).

Já o posicionamento de Wando apresenta-se confuso ao dizer: “*deveria* respeitar pois tudo tem diversidade e *nem tudo a gente tem que tolerar*”. Diante do que já descrevemos sobre as dificuldades desse sujeito ao fazer movimentos de leitura, é possível que ele tenha encontrado obstáculos para atribuir sentidos em relação ao enunciado da questão ou ao termo intolerância, pois ele traz elementos que combatem os motivos pelos quais a questão pretende evidenciar. Ao mesmo tempo, ele flexibiliza o que se pode tolerar ao usar o pronome indefinido “tudo”. Além disso, sob essas condições de produção, o verbo “tolerar”, para Nascimento (2021, p.105), não significa aceitar o outro como igual. É apenas um jeito de evitar conflitos abertos e a busca de soluções”. Essas pistas ressignificam o mito da democracia racial que, por sua vez, está filiada à ideologia colonial.

Para a letra “c”, não perguntamos aos leitores se confessavam alguma crença, mas os posicionamentos materializados podem elucidar essa dúvida. Como se pode observar no quadro 32, na discursividade de Renata e a de Wando há o predicativo do sujeito “chateado” como reação ao respeito à crença enunciado na presente questão. Já na de Nara, ela opta por: “*Procurar saber o motivo de tanto desrespeito e tentaria conversar a respeito de tanta violência.*” As repetições e/ou paráfrases reverberam formações discursivas diferentes em confronto com a de Roberto, que responde:

²⁴ Para saber, vide: NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

“*Tentava manter a paz e esperar Deus agir.*”. Apesar de defender o respeito, tal sujeito posiciona-se contrário à tolerância religiosa nas questões anteriores, já aqui, nestas condições de produção, seu posicionamento e identificação ideológica isenta-o de agir, transferindo essa responsabilidade a uma divindade. Aqui, percebemos um sujeito que se significa, significando a questão religiosa (ORLANDI, 2012). Por outro lado, a estrutura “esperar Deus agir” é polissêmica, visto que não se sabe qual deus e do que ele acredita que pode fazer sobre o quê ou sobre quem.

Se considerarmos que “há no Brasil das últimas décadas um acirramento dos ataques das igrejas neopentecostais contra as religiões afro-brasileiras” (NOGUEIRA, 2020, p. 94), pela história de leitura de Roberto e as condições de produção expostas, a divindade a que ele se refere e as práticas discursivas implicadas reatualizam a violação à fé alheia, sobretudo afro-brasileira. A memória discursiva desta repousa na ideia do respeito a diferentes condições de fé, ao contrário da ideologia do branco salvador, que considera o “cristianismo como o único caminho conduzido à salvação”, explica Nascimento (2016, p. 176).

Finalmente, na letra “d”, verificamos que os leitores copiaram os sentidos da superfície linguística, destacando o termo respeito em seus posicionamentos, como é possível perceber nos posicionamentos reiterados de Rebeca e de Wando. Salientamos que esse “respeito” quando se restringe a ausência de *práxis*, resulta em clichê, num esvaziamento do substantivo ou similar ao efeito de evidência jurídica, somando-se à máxima de que “Somos todos iguais”, discurso advindo do *caput* do artigo 5º da nossa Carta Maior “Todos são iguais perante a lei”²⁵. Isso posto, invisibiliza a violência sistemática operada pelos próprios aparelhos ideológicos e repressivos do mesmo Estado (ALTHUSSER, 2020). Repete-se o já-dito, sem refletir sobre ele. Contudo, não basta apenas respeito, mas práticas discursivas que ecoem práticas sociais efetivas de resistência, enfrentamento, superação das estratégias de poder que solapam de forma física e simbólica a população negra. É necessário se posicionar politicamente (GOMES, 2013). Quanto à discursividade de Nara, o respeito ao qual se refere traz ação em seu bojo semântico, com movimento de combate ao preconceito a partir do diálogo, da visibilidade de pessoas que vivenciam experiências preconceituosas, ainda que generalizada.

²⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 mar. 2022

Quanto a Roberto, ele respondeu “*Quando todo mundo seguir a verdade que é Jesus*”. Tanto a sua posição-sujeito. Quanto a formação discursiva predominante influencia na forma como produz sentidos, retomando, como já observado anteriormente, um discurso de isenção racista que atribui solução dos problemas raciais a uma divindade etnocêntrica. Esse posicionamento reforça a intolerância religiosa contra a cosmovisão afro-brasileira em decorrência do racismo. Todavia, Nogueira (2020) aduz ainda que, para além dessa tecnologia de poder historicamente atualizada no eixo em que se processa o discurso autoritário e racista, há o epistemicídio que esvazia a semântica dos saberes e práticas da memória ancestral que (se) traduzem (em) formas diversas de ser, lutar e resistir,

[...] com vistas à atenuação dos erros de uma sociedade de um Deus perfeito e que se quer perfeita, na busca de um paraíso que só existe como negação da realidade. Mais uma das fantasias brancas [...] para a manutenção de um mundo perfeito, onde todos são igualmente perfeitos e iguais. (NOGUEIRA, 2020, p. 125).

Essa visão reflete a manutenção do *status-quo* hegemônico, cujos tentáculos alcançam e determinam historicamente a uniformidade dos sentidos (re)produzidos paradoxalmente pela diversidade da população (afro)brasileira. Do contrário, assumir essa crença do outro, a cultura e a episteme de quem a sociedade branca escravizou, é assumir o erro e reconhecer a humanidade daquele que esta mesma sociedade desumanizou e matou”, continua Nogueira (2020, p. 123).

Do exposto, ao passo que observamos gestos de leitura que se desenvolvem trazendo os sentidos esquecidos à consciência por meio da opacidade no/dos gêneros referidos, também percebemos com mais nitidez a alteridade na discursividade dos leitores, em movimento de retomada do que os constituem e transformação de sentidos frente aos objetivos do momento em questão. Esperávamos também que as atividades desenvolvidas a seguir acentuassem esse percurso de leitura vislumbrando sempre sentidos outros.

5.2.5 Questionário do Quarto Momento: O negro anunciado - representatividade ou apelo consumista?

Para este momento, elaborado para acontecer em roda de conversa juntamente com oficina de leitura, foram reunidos no dia 15 de setembro de 2022, na

sala de aula, os quatro sujeitos envolvidos inicialmente, Renata, Wando, Roberto e Nara.

Os objetivos do questionário do quarto momento (APÊNDICE J), que nos serviu de mediação para o alcance do objetivo geral desta pesquisa, desdobram-se em dois, a saber: a) Apresentar gestos de leitura sobre o contexto imediato e amplo do Anúncio “O boticário, campanha de Natal 2020”; e b) Conhecer e valorizar a identidade, a cultura e a história afro-brasileira e africana. Para este encaixe, trabalhamos com três gêneros discursivos, respectivamente, com o anúncio “O boticário, campanha de Natal 2020”, com o documentário “Papai Noel: a história da diversidade”, de O boticário; ambos disponíveis pelo *Youtube*. O terceiro gênero consistiu numa adaptação da reportagem “Os brasileiros que celebram o *Kwanzaa*, festa negra criada nos EUA que rivaliza com o Natal”, da *BBC News Brasil*²⁶, descrito mais adiante.

Antes da exibição do primeiro gênero citado, abrimos o diálogo sobre a temática com perguntas aos estudantes para que relatassem memórias de infância em ocasião dos festejos natalinos, quais sejam: “Sua família costuma reunir-se para confraternização natalina? Você tem lembranças da sua infância nesse período? Se sim, como foram/são esses momentos?” E, finalmente, “o que o Natal representa para você e sua família?”.

Em razão da qualidade do áudio captado, muitas das respostas dos discentes ficaram inaudíveis e/ou ininteligíveis, comprometendo a coesão e, portanto, coerência das ideias para a devida transcrição. No entanto, destacar que havia previsibilidade nas respostas dos discentes, uma vez que as memórias narradas dialogavam com as vivências e representações culturais comuns à época, como reunião de familiares para jantares, para realização de orações; trocas de lembrancinhas; reunião de amigos para beberem na rua da própria residência. Em relação à segunda pergunta, houve respostas atreladas à espiritualidade que a data remonta, bem como a ênfase a bens materiais trocados no evento natalino.

Realizada a socialização, que fora bastante produtiva em termos de espontaneidade por parte dos leitores, exibimos o anúncio “O boticário, campanha de Natal 2020”, disponível no *Youtube*, que materializa a narrativa de uma criança de fenótipo negro que não se vê representada pelo Papai Noel tradicionalmente difundido. Quando adulta, em contexto natalino, veste-se de Papai Noel por entender

²⁶ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50871778>. Acesso 2 mar. 2023

que esse deslocamento de imagem promoveria representatividade racial ante a crianças do mesmo tom de pele. Essa abordagem faz alusão a pautas sociais contemporâneas atreladas à busca pela inclusão e visibilidade de grupos racializados na tentativa de associar a marca ao que defendem. Em seguida, problematizamos o anúncio citado no tocante aos sentidos literais e, aos poucos, sentidos outros que foram emergindo à proporção que explorávamos o jogo persuasivo permeado pelas múltiplas linguagens do gênero. A exibição se deu repetidas vezes para chamar atenção às condições de produção do anúncio, tais como contexto imediato, discurso consumista e religioso, efeitos de sentidos na sociedade, posição social dos personagens, entre outras.

Procedimento similar ao que realizamos com a leitura do anúncio foi sucedido com os demais gêneros (documentário e reportagem), considerando as condições de produção de cada um. Seguindo o roteiro de observação participante (APÊNDICE D), fomos percebendo a espontaneidade da turma para se posicionarem ante às perguntas do presente questionário que considerava as condições de produção. Contudo, ainda foi possível perceber muitas dificuldades por parte dos discentes para produzirem sentidos ao ler e escrever as respostas, haja vista que a história de leitura, a posição social e as próprias condições de produção deste momento reverberam-se direta e/ou indiretamente no percurso de leitura que desenvolvem.

Além disso, devido às condições de produção das oficinas, sobretudo em relação ao tempo, os estudantes reclamavam da quantidade de questões apresentadas logo que recebiam os formulários e, durante o encontro, gestualmente preocupados voltavam os olhos ao relógio e ao celular quando portavam, sempre que o encerramento do horário escolar se aproximava. Por isso, nos preocupávamos com a estrutura dos questionários. Dadas as dificuldades para conseguirmos reunir o grupo, era necessário aproveitar ao máximo cada encontro, por isso optamos por retomar algumas questões e ampliar a quantidade de perguntas para esta última atividade, agora de sondagem avaliativa da formação realizada.

Frente a isso, do plano desenhado para a proposta de intervenção, também propusemos atividades desafiantes que sequer se concretizaram, a saber uma pesquisa coletiva, via celular dos próprios participantes acerca dos princípios do *Kwanzaa* e sua relação com o Natal tradicional a ser socializada na ocasião. Para essa atividade, esperávamos que os discentes, por meio de pesquisas, materializassem os sentidos que já existissem e/ou produzissem outros possíveis para

o *kwanzaa*, celebração de cosmovisão africana; apresentassem os sete princípios²⁷ relacionados a valores comuns aos povos africanos (união, auto-determinação, trabalho coletivo e responsabilidade, economia cooperativa, propósito, criatividade e fé) ritualizados durante sete dias a partir do dia 26 de dezembro. Além disso, esperávamos que comparassem os resultados produzidos para/da referida pesquisa com a historicidade do Natal tradicional. Outra atividade proposta seria veiculada em *Padlet*, compartilhada no grupo de *Whatsapp* da instituição, e as respostas se dariam por meio de anúncios pesquisados que materializassem práticas discursivas de representação racial e de consumo.

Contudo, as condições de produção das atividades desenvolvidas e descritas até aqui sempre se encurtavam, especialmente em relação ao tempo de realização dos encontros, como expusemos anteriormente. Outro fator que chamamos atenção é o uso do aparelho celular, embora mantivéssemos uma boa comunicação através do grupo formado para este fim, havia um receio compartilhado de levá-lo para a escola, mesmo que estivessem em relativa segurança ao serem transportados pela pesquisadora tanto na ida à escola quanto na volta para casa. Isso impediu também que pudessem vivenciar outros gestos de interpretação mediados pela tecnologia e, sobretudo, pela ação da professora.

O presente questionário contém 16 questões semiestruturadas na intenção de otimizar não apenas o posicionamento dos estudantes, bem como o tempo de sua realização. A descrição e análise a seguir restringiu-se às respostas dadas pelos discentes a nove perguntas apresentadas na sequência, relacionadas diretamente aos objetivos deste momento. Além disso, algumas das questões realizadas suscitavam respostas semelhantes, sendo distribuídas nos tópicos adiante: “Um Papai Noel diferente”, “A representação no/do Papai Noel”, “Uniforme de Papai Noel”, “A preocupação do Papai Noel”, “Sentidos para diversidade e representatividade”, “A representatividade da criança”, “Representação ou apelo consumista?”, “O Natal do/no Brasil” e “O *Kwanzaa*”.

Abaixo, segue imagem da aplicação do questionário condizente ao quarto momento na ocasião em que materializavam seus posicionamentos a partir dos três gêneros trabalhados.

²⁷ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/voce-comemora-o-natal-mas-ja-ouviu-falar-sobre-kwanzaa/>. Acesso em 02 de março de 2023

Figura 5: Produção de sentidos do gênero anúncio “O Boticário, campanha de Natal, 2020”



Fonte: dados da pesquisa

5.2.5.1 Um Papai Noel diferente

A segunda questão do anúncio traz uma campanha Natalina veiculada no ano de 2020, de O boticário, com o questionamento: “O que a criança negra viu de diferente no Papai Noel?” Esperávamos, no posicionamento dos leitores, que enxergassem o que havia de diferente e sinalizassem motivos para isso. Vejamos, no quadro 33, as respostas dadas pelos discentes.

Quadro 33 - Resposta à pergunta “Um Papai Noel diferente”

<i>Renata: Viu que todos os papai Noel era brancos e não viu um com seu tom de pele. Ele não se viu representado por nenhum</i>
<i>Wando: A criança notou que o papai Noel não era negro e queria entender o porquê não tinha Papai Noel na sua cor de pele.</i>
<i>Roberto: Porque só tem Papai Noel branco e não da cor negra.</i>
<i>Nara: Que todos os Papais Noel eram diferentes dele, que todos tinham a pele branca.</i>
<i>OBS: Joelma não compareceu a este momento.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Observamos que os posicionamentos de Renata, Wando, Roberto e Nara são semelhantes. Em meio às paráfrases da diferença e da possível justificativa, houve deslizamentos de sentidos por parte de Renata, que acrescentou “*Ele não se viu representado por nenhum*”. Pelo movimento de sentidos no quadro 33, ainda que no plano da ressignificação, observamos a identificação com as formações discursivas entre sujeito-autor do anúncio e sujeitos-leitores. Contudo, o não-dito e esquecido aponta para sentidos silentes, visto que “o silêncio é a condição de possibilidade de o dizer vir a ser outro” (ORLANDI, 2007, p.154). Dentre os possíveis, que o Papai Noel branco é oriundo da cultura etnocêntrica que, ao mesmo tempo, nega e se impõe sobre as demais culturas. E o fato de a criança ter enxergado, ou melhor, não ter se enxergado nele está para além da cor, não só da representação da cultura afro-

brasileira, bem como de outras matizes de origem africana. Essa memória não foi ativada em razão da formação discursiva dominante, recorte daquela que demoniza a episteme negra e, conseqüentemente, a silencia, efeito da ideologia hegemonia.

Diante disso, observamos que os leitores, conseguiram produzir sentidos que alcançassem expectativas deste estudo enunciadas para esta questão.

5.2.5.2 A representação no/do Papai Noel

De caráter objetivo, a questão três perguntou: “Você acha que o menino negro se sentiu representado pelo Papai Noel negro?”. Elencamos duas alternativas, entre “sim” e “não” para que os estudantes assinalassem seu posicionamento. Como esperávamos, todos responderam que “*sim*”, uma vez que a formação discursiva dominante observada na questão anterior apresenta esse efeito de ilusão da transparência da linguagem, de evidência de representatividade racial do negro na cultura do branco. Nesse caso, “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2014, 148-149, destaque do autor). Mantendo em silêncio e no esquecimento, desse modo, a identidade e o pertencimento afro-brasileiro. Eis mais uma das estratégias discursivas de uniformidade e apagamento da diversidade reatualizadas pela estrutura e funcionamento dominante.

Do ponto de vista da representatividade da cor da pele, os estudantes puderam percebê-la, pois estava evidente no anúncio posto, embora não conseguissem produzir sentidos para os não-ditos relacionados à representatividade étnico-racial.

5.2.5.3 Uniforme de Papai Noel

Para a questão quatro, utilizamos o documentário “Papai Noel: uma história de diversidade”, de O boticário (2020), disponível no *Youtube*, (APÊNDICE J), que traz o tema da diversidade atrelado à imagem do Papai Noel. Para isso, essa figura é historicizada para demonstrar que sua diversidade foi apagada e uniformizada ao modelo que conhecemos atualmente em razão do apelo consumista. A contextualização serve de mote para ilustrar um homem de fenótipo negro que foi convidado por um shopping para representar o Papai Noel, estratégia persuasiva

utilizada pela marca para tentar dissolver preconceitos e destacar a diversidade por meio dessa representatividade.

Após a exibição do vídeo, direcionamos a atenção do grupo aos diversos e possíveis sentidos para além dos encorpados pela linguagem verbo-visual e perguntamos: “Vocês gostaram do vídeo? O que acharam dele? Ele fala sobre o quê?”. Esperávamos que os leitores materializassem sua compreensão do texto, ainda que dentro da limitação sustentada pelas condições de produção imediatas. Vamos aos posicionamentos descritos no quadro 34.

Quadro 34 - Resposta à pergunta “Uniforme de Papai Noel”

<i>Renata: Sim, gostei bastante e achei legal. Nele fala que antigamente havia apenas uma pessoa que representava o Papai Noel e sempre era na cor de pele branca com o passar dos anos, tudo mudou e teve um negro que representa a maioria dos negros.</i>
<i>Wando: Sim, fala sobre o Papai Noel negro um senhor que foi chamado para ser o primeiro Papai Noel negro por conta de várias diversidades que hoje em dia tem.</i>
<i>Roberto: Ela fala sobre mudar a cor do Papai Noel para Negro.</i>
<i>Nara: Sim, uma lição de vida e respeito, ele fala sobre a diversidade.</i>
<i>OBS: Joelma não compareceu a este momento por problemas de saúde.</i>

Fontes dados da pesquisa

Dos posicionamentos, percebemos que os leitores atribuíram sentidos por diferentes processos de produção discursiva. Das regularidades de manutenção e deslocamento de sentidos, observa-se a identificação dos leitores com as mesmas formações discursivas na leitura decodificadora ante à figura negra do Papai Noel e o efeito de representatividade. Chama atenção períodos como “*tudo mudou e teve um negro que representa a maioria dos negros*”, pois antes não era visibilizada essa representação e “*várias diversidades que hoje em dia tem*”, visto que eram/são apagadas. Esses trechos passam a ecoar sentidos, agora de identificação parcial com as formações discursivas inculcada pela branquitude que determinam os espaços e posições ocupadas pelos negros, expropriando-os histórica e culturalmente de suas formas de ser e estar (RIBEIRO, 2019).

Com a luta do Movimento Negro e, como esperado, a carona da lógica liberal de consumo, novos sentidos se irrompem destacando a imagem do negro “hoje em dia”. Outra percepção encontra-se nos verbos “mudou”, usado por Renata; e “mudar”, por Roberto. Mesmo situados em tempos verbais diferentes, as ações se assemelham em razão do efeito de ruptura em andamento entre ambos os posicionamentos.

Já na discursividade de Nara: “*Sim, uma lição de vida e respeito, ele fala sobre a diversidade*”, há movimentos de leitura de desidentificação com a formação discursiva

inicial dos sujeitos-leitores da oficina. Dessa forma, ela deixa de copiar os sentidos ditos na superfície do texto e passa a associá-lo também à representação e reconhecimento envolto no posicionamento não-dito no uniforme do Papai Noel. Tal discurso passa a ter identidade com uma formação discursiva antirracista, que luta pela humanização da população negra. Esse posicionamento é afetado pelo efeito metafórico (ORLANDI, 2020p), que desliza os sentidos agora para os substantivos “respeito” e “diversidade”, sintetizando o gesto de interpretação conforme a posição-sujeito e os conhecimentos mobilizados de/por Nara.

Dos gestos de leitura demonstrados, observamos que o efeito de representatividade, tal qual constatamos em posicionamentos da questão anterior, mantém-se em conformidade com a expectativa deste estudo para a produção de sentidos evidentes no documentário. Contudo, só percebemos acenos que rompem com essa estabilidade na discursividade de Nara.

5.2.5.4 A preocupação do Papai Noel

Na quinta questão, solicitamos: “O documentário traz uma preocupação do Papai Noel em relação às crianças. Que preocupação é essa e por quê?” Também considerando os posicionamentos materializados na questão anterior, esperávamos que houvesse deslizamentos dos sentidos produzidos ante à imagem do Papai Noel. Vejamos como os estudantes responderam a essa questão no quadro 35.

Quadro 35 - Respostas à/ao “A preocupação de Papai Noel”

<i>Renata: Acredito que ele com certeza nunca tinha visto um Papai Noel negro, e se preocupou com se ia sofrer algum tipo de ofensa ou rejeição em relação às crianças.</i>
<i>Wando: Acho que a preocupação do Papai Noel negro é que as crianças não viam sempre o Papai Noel negro então achou estranho pelo que já viam sempre.</i>
<i>Roberto: Porque ele era negro e só tem Papai Noel branco então ele tomou um susto porque era negro e achou que as crianças achariam estranho e a tratar ele mal.</i>
<i>Nara: A preocupação das crianças não aceitaria por ele ser negro.</i>
<i>OBS: Joelma não compareceu a este momento por problemas de saúde.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Ainda que com formulações diferentes, todos os respondentes compreenderam o motivo pelo qual o Papai Noel estava preocupado: ser rejeitado pelas crianças em razão do preconceito racial que acreditava que elas pudessem demonstrar contra ele. As formações discursivas coincidem, apesar de suas fronteiras porosas. Limitado à posição social e às condições de produção de cada discente, das várias formas de dizer

a linguagem (ORLANDI, 2020), o objeto discursivo está impregnado do receio do Papai Noel materializado em sua atuação, do medo de causar estranhamento por parte das crianças de fenótipos diversos, acostumadas com um estereótipo figurado por um idoso, branco, etc. Essa discursividade advém da interdição em ocupar um lugar que historicamente disseram/dizem sistematicamente que não pertence a ele em razão da cor de sua pele. Ademais, essa interpretação do Papai Noel de fenótipo negro advém da ausência de outros negros em diferentes espaços e papéis na sociedade, sobretudo como ícone cultural da branquitude, acionando, assim, o pacto narcisístico, a memória escravocrata, “herança inscrita na subjetividade do coletivo, mas que não é reconhecida publicamente”. (BENTO, 2022).

Ainda sobre os sentidos engendrados sobre o Papai Noel, Orlandi (2007, p. 104) aduz que “proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições [...] pelas suas diferentes posições”, tal qual ocorre com os sentidos que emergem da preocupação de um Papai Noel que se quer (ver) representado, ao tentar romper sentidos historicamente não-dizíveis.

O percurso de leitura materializado pelos estudantes indica essa preocupação explícita do Papai Noel e os motivos ditos no documentário, embora nem todos conseguissem explicar o que poderia gerar o possível preconceito racial das crianças frente ao Papai Noel de cor negra.

5.2.5.5 Sentidos para diversidade e representatividade

De caráter subjetivo, perguntamos na sexta questão: “Para você, o que significa diversidade e o que é ser representado?” A expectativa seria a de que os leitores atribuísssem sentidos produzidos no anúncio e no documentário referidos e, sobretudo, com base nas questões que trouxemos sobre a representatividade do Papai Noel. No quadro 36, destacamos os posicionamentos dos estudantes.

Quadro 36 - Respostas à pergunta “Diversidade e representatividade”

<i>Renata: Significa ser diferente. Ser representado por estilo, cor de pele, cabelos enfim, um todo.</i>
<i>Wando: A diversidade é porque Papai Noel é negro nos novos tempos e representado porque está representado ali naquele momento do anúncio.</i>
<i>Roberto: É você ser o que você desejar ser.</i>
<i>Nara: Diversidade e respeito representado com a história do Natal.</i>
OBS: Joelma não compareceu a este momento por problemas de saúde.

Fonte: dados da pesquisa

Nas materializações de cada discente, percebemos posicionamentos compatíveis com o sentido que remete às mesmas formações discursivas. Isso ocorre na resposta de Renata “*Significa ser diferente. Ser representado por estilo, cor de pele, cabelos enfim, um todo*”, ainda que ela não direcione o conceito de diversidade à temática étnico-racial, pois generaliza-o enfatizando que significa ser diferente. Já Wando consegue produzir os sentidos ao convocá-los do contexto não só do anúncio, bem como do documentário trabalhado “*A diversidade é porque Papai Noel é negro nos novos tempos e representado porque está representado ali naquele momento do anúncio*”, assim como fez Nara “*Diversidade e respeito representado com a história do Natal.*”. Porém, Wando situa os conceitos marcados pelos adjuntos adverbiais de tempo “novos tempos” para definir diversidade e de lugar “ali, naquele momento do anúncio” para representatividade. Esses traços relembram a interdição e/ou a normalização de que o fenótipo de Papai Noel deveria ser branco e não negro. Essa discursividade aponta para a mesma formação discursiva explícita também na questão anterior, cujo interdiscurso remete ao pacto da branquitude que consiste em

[...] uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionados à escravidão. (BENTO, 2020, 35).

Em relação à discursividade de Roberto, ao condensar os conceitos de diversidade e representatividade por meio do *jingle* do documentário, temos o efeito do sujeito já-lá, interpelado pela historicidade do seu dizer e iludido pela liberdade jurídica de ser e estar. Ocorre que ele também pode ter sentido dificuldade para expressar seu posicionamento em relação aos conceitos ao eleger a frase-efeito da campanha que saltava à tela, “visto que diante de qualquer objeto simbólico, somos instados a dar sentido, a significar” (ORLANDI, 2020), mas não qualquer sentido, pois as condições em que se deram o momento determinam esse dizer.

Do exposto, verificamos que os sentidos ditos e não-ditos para os conceitos de diversidade e representatividade foram materializados. Porém, na resposta de Roberto observamos dificuldade para produzir tais sentidos, sobretudo implícitos dos textos.

5.2.5.6 A representatividade da criança

Perguntamos objetivamente na questão oito: “Com base nos dois vídeos, você acha que o menino negro foi representado de fato?”. Para isso, elencamos três alternativas, quais sejam: a) sim, o menino pode ser o que ele desejou ser; b) Não, o menino não foi representado de fato; e c) Outra resposta. Esperávamos que os discentes apresentassem sentidos diversos, mas compatíveis com as condições de produção nas quais estavam inseridos.

Com exceção de Renata, que usou o campo “outra resposta” para afirmar “*No começo, ele não foi. Já no final do vídeo sim*”, os discentes responderam “sim”, que o menino foi representado de fato. Os estudantes entenderam que, do ponto de vista do fenótipo, a criança foi representada, ainda que por ela mesma, na condição de adulta, ao atuar como Papai Noel para outro menino. Ainda que as formulações fossem diferentes entre negativa e afirmativa, os sentidos produzidos seriam identificados pela mesma formação discursiva do anúncio quanto à representatividade étnico-racial.

Ocorre que os sentidos que não lhes foram permitidos dizer estão relacionados à ausência de representatividade das epistemes da população negra nos múltiplos espaços, sobretudo de poder e, por sua vez, retoma a memória discursiva de uma série de mitos, pseudonarrativas genocidas criadas para a manutenção dos privilégios da branquitude.

Desse modo, a despeito de os leitores terem compreendido de que tal representatividade seja de fenótipo, pelas condições de produção da oficina, concluímos que os sentidos produzidos para os ditos em ambos os gêneros citados, atenderam a expectativa deste estudo. Contudo, importa registrar que os estudantes não tenham atingido, de fato, a compreensão da representatividade implícita dos textos trabalhados.

5.2.5.7 Representação ou apelo consumista?

De forma objetiva, perguntamos na questão dez: “Você acha que o anúncio representa a diversidade dos consumidores ou usa desse apelo para vender?”. Para isso, os leitores poderiam assinalar uma das quatro alternativas, a saber: a) O anúncio representa a diversidade dos potenciais consumidores; b) O anúncio represente os consumidores negros.; c) O anúncio usa a figura do negro para promover a marca O

Boticário; d) Outra resposta. Esperávamos que os discentes se sentissem à vontade para materializar os seus posicionamentos.

As respostas demonstram disputa de sentidos quanto ao que foi perguntado, pois, se de um lado, Renata e Wando expressam: “*O anúncio usa a figura do negro para promover a marca O Boticário.*”, Roberto e Nara assinalaram: “*O anúncio representa a diversidade dos potenciais consumidores*”. Esse duplo posicionamento está atrelado ao que Orlandi (2012) ensina sobre discurso ser “uma dispersão de texto e o texto é uma dispersão do sujeito. Assim sendo, a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea, isto é, ocupa (marca) várias posições no texto”, de modo que essas diferentes posições dos leitores entregam, no mínimo, várias formações discursivas que os constituem e, conseqüentemente, constituem os textos pela dispersão do sujeito, sendo que, para cada posição-sujeito, há uma dominante em confronto com outras.

Ao afirmarem Renata e Wando que o anúncio usa a figura do negro para a promoção da marca, os sentidos construídos por eles causam ruptura com os sentidos e formações discursivas entre sujeito-autor do anúncio e sujeitos-leitores. Essa deriva de sentidos está atrelada à compreensão da objetificação mercantilista do negro para aumentar adeptos de diferentes etnias/fenótipos e gerar lucratividade, por isso o apelo ao consumismo. Um dos sentidos silentes desse posicionamento é a não inclusão do negro também no jogo das condições de produção da marca e/do anúncio, visto que a representatividade racial está atrelada a outras dinâmicas que também incluem o negro não apenas atuando como rótulo da marca, mas também nos bastidores da empresa, como contratação de negros que também ocupem outros espaços de comando e responsabilidade, executando outras funções para além das naturalizadas (limpeza, jardinagem, portaria, etc). Paralelo a isso, ao passo que a representatividade importa para dismantelar narrativas de opressão a esse grupo, também é importante para sua visibilidade. No entanto, apenas ocupar espaços como esses não significa que o racismo seja superado. É possível que “a discriminação [esteja] tomando novas formas. [...] porque a pessoa alçada a posição de destaque pode não ser representante, no sentido de vocalizar as demandas por igualdade do grupo racial [...] ao qual pertença”, aduz Almeida (2021, p. 112). Desse modo, constatamos que o movimento de leitura que Renata e Wando desenvolveram compreendem os sentidos implícitos do anúncio no que se refere à diversidade étnico-racial.

Ao contrário dessa discursividade, a paráfrase de sentidos que se identificam com os das mesmas formações discursivas do anúncio está presente também nos

gestos de interpretação de Roberto e Nanda. O efeito de representatividade, ao menos fenotípica, faz-se suficiente para que os negros sejam incluídos e representados, ao menos no mercado publicitário. Ocorre que, da matriz de significados que determinam os sentidos produzidos, um dos silenciados tem a ver com os sentidos produzidos pelo mito da democracia racial que “[desracializa] a sociedade por meio da apologética da miscigenação que se presta historicamente a ocultar as desigualdades raciais” (CARNEIRO, 2011, p. 17). Dessa forma, o movimento de leitura observado remete para mais uma das estratégias discursivas difundidas pela supremacia racial, “aquela que, permanente e continuamente, se infiltra no corpo social, ou melhor, se recria permanentemente no tecido social e a partir dele”, explica Foucault (2010, p.52). Nesse âmbito, o efeito de evidência quanto à diversidade referida presente nos posicionamentos de Roberto e Nanda ficaram presos à leitura decodificadora, ainda que tenhamos chamado atenção para tal aspecto em questões anteriores.

5.2.5.8 O Natal do/no Brasil

Devido às limitações deste espaço discursivo e da possibilidade de os sentidos produzidos se repetirem, optamos por descrever e analisar a discursividade dos leitores por meio da articulação das questões de cunho objetivo 13 e 14, que trazem as seguintes perguntas, respectivamente: “Para você o que é o Natal?” e “Você concorda com a forma como esse evento é simbolizado e retratado no Brasil?”. Apesar de também vislumbrar respostas previsíveis, esperávamos que os discentes respondessem livremente as perguntas realizadas. Vamos a esses posicionamentos a seguir.

Para a questão 13, havia a possibilidade de os estudantes escolherem entre as cinco alternativas dispostas, a saber: a) O Natal é um feriado religioso e representa o nascimento de Jesus; b) O Natal é uma data especial; c) O Natal é o momento em que as famílias podem se reunir para se confraternizar; d) O Natal é um feriado em que posso descansar; e Outra resposta para a letra “e”. Com exceção de Nara, que assinalou a letra “d” por se identificar com “*O Natal é momento em que as famílias podem se reunir para se confraternizar*”, os demais discentes marcaram a letra “a” que traz o evento como “*O Natal é um feriado religioso e representa o nascimento de Jesus.*”.

Em meio às mesmas condições de produção da oficina, percebemos que o posicionamento de Nara esvazia e desestabiliza os sentidos religiosos do Natal, pois ela enfatiza a possibilidade e a oportunidade de encontrar com a família, o que é muito comum em nossa sociedade. Então, o sentido do Natal já está desestabilizado e esvaziado em nossa cultura, por muitos. Sua formação discursiva dominante entra em confronto com as dos demais porque eles entendem que o Natal é uma data religiosa, com rituais e discursos imbuídos de reflexão e renovação da fé judaico-cristã, filiadas às práticas e estratégias discursivas de crenças eurocêntricas. Como “todo dizer cala algum sentido necessariamente. [...] em condições dadas, fala-se para não dizer [...] coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos.” (ORLANDI, 2007, p. 102), o dizer de Nara compreende que a forma como a sociedade materializa os sentidos institucionalizados é diferente dos ritos e simbologias que deveriam permear a data. Os demais (se) deslocam dessa prática discursiva, sintoma da lógica mercantilista dissimulada pelo capitalismo.

Já para a questão 14, existia duas alternativas (“sim” ou “não”) como resposta à questão citada no preâmbulo desta análise, de modo que apenas Nara afirmou não concordar com a forma como o Natal é simbolizado no Brasil. Esse posicionamento é dissonante dos demais, haja vista a filiação discursiva descrita e analisada no parágrafo anterior. No entanto, os gestos de leitura da maioria dos estudantes, para esta questão, estão restritos às evidências de sentidos.

5.2.5.9 O Kwanzaa

Aqui também optamos por repetir a análise e descrição conjunta com as duas últimas perguntas do questionário, de natureza fechada e aberta respectivamente. Para essa parte, trabalhamos com o gênero reportagem “Os brasileiros que celebram o Kwanzaa, festa negra criada nos EUA que rivaliza com o Natal”, de *BBC News Brasil*²⁸ (APÊNDICE J). Tal qual é reportado no título citado, o trecho adaptado expõe as condições de produção de como a festa acontece nos EUA e no Brasil, demonstrando as origens e o significado do evento para a comunidade negra. No entanto, ao contrário da rivalidade apelativa trazida pelo título, o corpo do texto trata de diferenciar ambos os eventos sem adentrar nessa disputa polêmica de sentidos. Após a leitura dialogada,

²⁸ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50871778>. Acesso 2 mar. 2023

acenando para as condições de produção, a exemplo dos efeitos de sentido dessa relação com o título e o corpo da reportagem, os discentes materializaram seus posicionamentos, como se observa adiante em conformidade com as formações discursivas com as quais se identificam.

Desse modo, para a questão 15, perguntamos “Já ouviu falar sobre o *Kwanzaa*?”. Para respondê-la, por ser de natureza objetiva, os discentes deveriam escolher entre a letra “a) Não, nunca ouvi falar” ou “b) Sim, já ouvi falar”. Nas respostas, prevíamos que haveria uma estabilidade de sentidos em todos os posicionamentos: “*não, nunca ouvi falar*”, considerando a história de leitura desses sujeitos da EJA, as condições de produção e a posição discursiva em que estão inseridos. Essa discursividade reflete a administração institucional de sentidos e conhecimentos que interditam e/ou autorizam o contato com diversas formações discursivas, a exemplo do que ocorre na escola.

A questão 15, “Com base na leitura da reportagem, qual a relação do Natal tradicional com o *Kwanzaa*?”, por se tratar de uma pergunta de caráter subjetivo, esperávamos que os leitores produzissem sentidos para o *Kwanzaa* e para a comparação desse evento com o Natal tradicional, ainda que a leitura tenha pretendido ser da ordem parafrástica. Importa ressaltar que as condições imediatas em que foram produzidos os sentidos abaixo materializados foram atravessados pelo tempo como já fizemos reiteradamente menção. Vejamos as discursividades das alunas/dos alunos no quadro a seguir.

Quadro 37 - Respostas à pergunta 14 - “O *Kwanzaa*”

<i>Renata: No nosso Natal tradicional é mais em relação com a religião, o nascimento de Jesus Cristo. E no do Kwanzaa é mais para os negros e não é só uma celebração para ele e sim das pessoas pretas.</i>
<i>Wando: O Natal no Brasil é uma comemoração do nascimento de Cristo e o Kwanzaa é um festejo deles [os negros] próprios a diferença entre eles.</i>
<i>Roberto: O Natal dele são comemoradas as colheitas deles, comemora os salários os recursos financeiros e o meu comemora o nascimento de Cristo.</i>
<i>Nara: Que o Natal é religioso.</i>
OBS: Joelma não compareceu a este momento por problemas de saúde.

Fonte dados da pesquisa

As regularidades presentes nas respostas dos estudantes no quadro 37 demonstram que a interpretação comparada dos dois eventos também indica o mesmo efeito de domesticação apontado nos posicionamentos da questão 15, nesse caso, observamos gestos de interpretação presos à ordem do dito. Ainda que, ao se referirem ao *Kwanzaa*, tenham materializado os sentidos, tais como “*é mais para os negros e*

não é só uma celebração para ele (Jesus?) e sim das pessoas pretas”, afirmou Renata; “é um festejo deles [os negros] próprios”, materializou Wando; e Roberto escreveu “O Natal dele são comemoradas as colheitas deles, comemora os salários os recursos financeiros”; é possível perceber essa relação para que pudessem entender minimamente os objetivos desta oficina. Embora tenham realizado uma leitura decodificadora, essa questão mostrou-se importante para que tivessem contato com sentidos que se contrapusessem aos historicizados nas próprias formações discursivas, pois “as diferentes formas de saber têm funções sociais distintas e que derivam sua diferença dos antagonismos de classe.” (ORLANDI, 2012, p. 124)

Em meio a isso, chama atenção o posicionamento de Roberto: “*O Natal dele são comemoradas as colheitas deles, comemora os salários os recursos financeiros e o meu comemora o nascimento de Cristo.*”, visto que materializa os sentidos do texto, porém demarca discursivamente o evento natalino, mediante pronomes possessivos “dele” e “meu”, determinantes que acusam sua posição e constituição enquanto sujeito, haja vista que “ele não lê, é ‘lido’ [‘refletindo’] sua posição de leitor na leitura que produz” (ORLANDI, 2012, p. 157, aspas simples da autora). Esse modalizador explicita uma valoração positiva e/ou de superioridade sobre o Natal tradicional em detrimento do Kwanzaa ao comparar com os sentidos produzidos e relacionados para os dois eventos. Desse modo, Roberto dispersa-se na materialização do seu dizer que intervém no real, ao ecoar a manutenção de sentidos institucionalizados, mediante sua filiação ao discurso religioso.

Ante ao exposto, percebemos com mais clareza a forma como a ideologia afeta os sujeitos envolvidos e os efeitos de sentidos resultantes desse processo. Os vários sentidos sobre as relações étnico-raciais produzidos estão em confronto com as próprias formações discursivas nos quais se inscrevem e estão aqui expostos em constante movimento de leitura por meio de sentidos que se pretendem desautomatizar, descamar e estranhar. Esse efeito de completude, simulada pela “interpretação de sentido em certa direção, direção esta determinada pela história” (ORLANDI, 2007, p. 97)

4.2.6 Questionário de diagnose final

Essa etapa final teve o intuito de verificar se os objetivos das atividades desenvolvidas foram alcançados. Além de realizar uma breve retrospectiva da temática, buscamos aprofundar e/ou suscitar novas discussões e reflexões sobre as questões

raciais advindas das atividades de intervenção durante as rodas de conversa e ao longo das oficinas de leitura realizados na escola.

A última reunião ocorreu em sala de aula, no dia 16 de novembro de 2022, com três dos cinco estudantes, já que Nara, desta vez, não pode comparecer à escola em razão da incompatibilidade de horários com o trabalho dela. Foi-nos possível retomar temas discutidos sobre as questões étnico-raciais e dirimir as dificuldades de compreensão a partir da leitura das questões e de posicionamentos dos estudantes. Nessas condições, oferecemos a Nara alternativas que possibilitasse a realização do questionário, como levar impresso até a casa dela e/ou enviar digital, através de link do *Google forms*. Em contato, ela preferiu que fosse virtual, mas, até o presente, a estudante não nos respondeu ou o devolveu, mesmo que a pesquisadora tenha acenado disponibilidade para esclarecer as possíveis dúvidas dela.

O questionário de diagnose final (APÊNDICE K) é composto por 14 questões semiestruturadas na intenção de otimizar o tempo de realização na escola e gerar liberdade e espontaneidade para que os discentes materializassem seus posicionamentos. Para isso, cada questão foi discutida e respondida oralmente antes de registrá-las no espaço do questionário. Por se tratar de uma atividade final que serve de termômetro para a referida intervenção, descrevemos e analisamos 11 questões em razão da similaridade das perguntas e respostas produzidas, além das limitações deste espaço. Nesse sentido, distribuimo-las nos tópicos adiante: “Autodeclaração racial em audiodescrição”, “Preconceito racial”, “Racismo existe?”, “Racismo esportivo”, “Vítima da injúria racial/racismo”, “Combate e superação do racismo” e “Efeito da formação”.

Antes, vejamos alguns dos sujeitos emocional e fisicamente envolvidos para a consecução desta pesquisa. Da esquerda para direita, temos Roberto, Nara, Renata e Wando. Não conseguimos uma imagem coletiva com Joelma motivada pelas ausências a partir da aplicação do primeiro questionário. Ressaltamos que a figura seis traz uma mera ilustração dos sujeitos participantes até o quarto momento, visto que Nara também se ausentou nesta fase avaliativa.

Figura 6: Alguns dos sujeitos da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa

4.2.6.1 Autodeclaração racial em audiodescrição

Esta questão foi elaborada com base na sétima pergunta, de natureza objetiva, do questionário da diagnose inicial (APÊNDICE F), qual seja: “Em relação à cor da sua pele, como você a/se identifica, como se autodeclara?” Para respondê-la, os estudantes puderam escolher, dentre as cores de pele (IBGE, 2022) elencadas: branca, parda, amarela, preta e outra - espaço disponível para escrever outro tom fenótipo caso se identificasse. Após as discussões realizadas ao longo do projeto, entendemos a necessidade de retomar essa questão para observar se teria havido alguma mudança em relação a autodeclaração.

Nesse sentido, elaboramos a primeira questão deste questionário (APÊNDICE K) para perceber como os sujeitos envolvidos autodeclaravam-se fenotipicamente e se os traços físicos descritos por eles estariam condizentes com essa autoafirmação sob pretexto de uma entrevista audiodescrita de si. Para isso, a contextualização da questão deu-se a partir do seguinte preâmbulo: “A audiodescrição é um recurso usado para aumentar a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência visual parcial ou total usando palavras para retratar pessoas, objetos, imagens, etc. O texto abaixo é um exemplo de uma audiodescrição em que uma candidata à vaga de recepcionista de uma empresa de cosmético, cuja entrevistadora/recrutadora é deficiente visual.”

Assim, solicitamos aos leitores que acompanhassem com atenção a descrição da candidata-modelo, conforme consta no quadro a seguir:

Quadro 38 - Audiodescrição-modelo

Olá, me chamo Marta Maria da Silva, tenho 27 anos; nasci em Alhandra, mas moro em João Pessoa; sou católica; minha pele é branca; meus olhos são pretos e puxados; tenho nariz grande e afilado, meu cabelo é liso, pintado de loiro, na altura do ombro; uso um vestido de alça, longo e azul e um relógio da mesma cor; seguro uma pasta de plástico vermelha; também estou sentada numa cadeira de frente à mesa da entrevistadora.

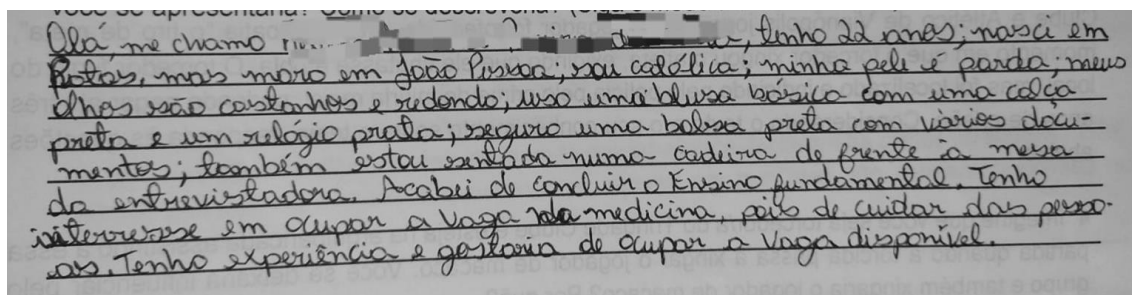
Acabei de concluir o Ensino Médio e o curso técnico de atendente. Tenho interesse em ocupar a vaga de recepcionista, pois gosto de atender bem as pessoas. Não tenho experiência na área, mas estou disposta a aprender, só me basta uma oportunidade.

Fonte: dados da pesquisa

Exposta a situação, pedimos que se imaginassem numa entrevista de emprego para um cargo de interesse deles e os questionamos “Como você se apresentaria? Como se descreveria?”. Esperávamos que os leitores materializassem os sentidos produzidos para este gênero e os relacionasse às imagens que descrevem de si, considerando a ordem das sequências formuladas.

Segue a descrição das respostas produzidas e materializadas *ipsi literis* nas figuras (7, 8 e 9) e inteligíveis no quadro 39, a seguir. Durante a produção os discentes desta pesquisa se identificaram com seus nomes reais. Para preservar essa identidade, borramos e os substituímos por pseudônimos no espaço da tradução livre das respostas deles.

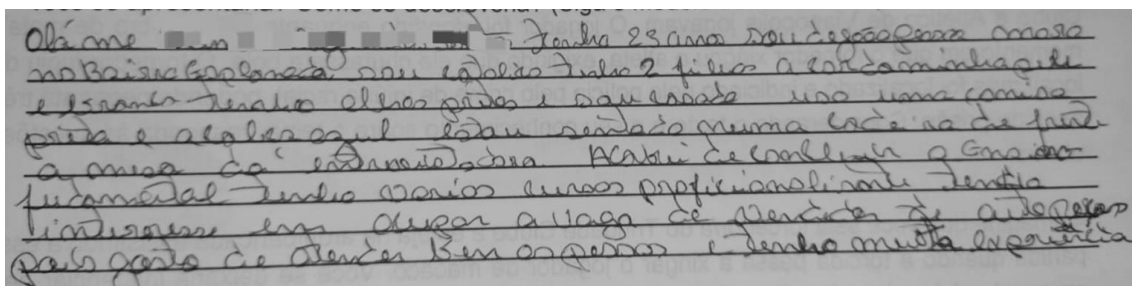
Figura 7: Resposta de Renata à pergunta “Autodeclaração racial em audiodescrição”



Olá, me chamo Renata, tenho 22 anos; nasci em Patos, mas moro em João Pessoa; sou católica; minha pele é branca; meus olhos são castanhos e redondos; uso uma blusa básica com uma calça preta e um relógio preto; seguro uma bolsa preta com vários documentos; também estou sentada numa cadeira de frente à mesa da entrevistadora. Acabei de concluir o Ensino fundamental. Tenho interesse em ocupar a vaga na medicina, pois de cuidar das pessoas. Tenho experiência e gosto de ocupar a vaga disponível.

Fonte: dados da pesquisa

Figura 8: Resposta Wando à pergunta “Autodeclaração racial em audiodescrição”



Olá me chamo Wando, tenho 23 anos sou de Alhandra mas moro em João Pessoa. Sou católico tenho 2 filhos a mais minha pele é branca tenho olhos verdes e aqueles uso uma camisa preta e calça azul estou sentada numa cadeira de frente à mesa da entrevistadora. Acabei de concluir o Ensino fundamental tenho vários cursos profissionais. Tenho interesse em ocupar a vaga de atendente de autopeças pois gosto de atender bem as pessoas e tenho muita experiência.

Fonte: dados da pesquisa

Figura 9: Resposta Roberto à pergunta “Autodeclaração racial em audiodescrição”

Olá me chamo Roberto, tenho 28 anos, nasci em João Pessoa, resido em João Pessoa mesmo, sou evangélico, minha pele é morena, meus olhos são pretos e tenho nariz normal, meu cabelo é cacheado, cor preto, na altura bem baixinho; uso uma camisa longa e calça preta, sapatinhos e um relógio da cor prata. Estou sentado numa cadeira azul de frente a minha [entrevistadora] a quem me [entrevista]. Acabei de concluir o ensino fundamental, tenho interesse em ocupar a vaga de Bombeiro militar.

Fonte: dados da pesquisa

Quadro 39: Respostas de Renata, Wando e Roberto à pergunta “Autodeclaração racial em audiodescrição”

Renata: “Olá, me chamo Renata, tenho 22 anos; nasci em Patos, mas moro em João Pessoa; sou católica; minha pele é parda; meus olhos são castanhos redondos; uso uma blusa básica com uma calça preta e um relógio prata; seguro uma bolsa preta com vários documentos; também estou sentada numa cadeira de frente à mesa da entrevistadora. Acabei de concluir o ensino fundamental. Tenho interesse de ocupar a vaga de medicina, pois [gosto] de cuidar das pessoas. Tenho experiência de ocupar a vaga disponível.”
Wando: “Olá, meu nome é Wando, tenho 23 anos, sou de João Pessoa, moro no bairro Esplanada, sou casado, tenho dois filhos, a cor da minha pele é, tenho olhos pretos e angulados, uso uma camisa preta e calça azul e estou sentado numa cadeira de frente à mesa da entrevistadora. Acabei de concluir o ensino fundamental, tenho vários cursos profissionalizante tenho interesse em ocupar a vaga de vendedor de autopeças. Pois gosto de atender bem as pessoas e tenho muita experiência.”
Rodrigo: “Olá, me chamo Rodrigo, tenho 28 anos, nasci em João Pessoa, resido em João Pessoa mesmo, sou evangélico, minha pele é morena, meus olhos são pretos e tenho nariz normal, meu cabelo é cacheado, cor preto, na altura bem baixinho; uso uma camisa [de manga] longa e calça preta, sapatinhos e um relógio da cor prata. Estou sentado numa cadeira azul de frente a minha [entrevistadora] a quem me [entrevista]. Acabei de concluir o ensino fundamental, tenho interesse em ocupar a vaga de Bombeiro militar.”

Fonte: dados da pesquisa

Observamos, na materialidade das respostas, estruturas linguísticas similares, em Renata “minha pele é parda, meus olhos são castanhos”, em Wando “a cor da minha pele é branca, tenho olhos pretos”, e em Roberto, que detalha outras características: “minha pele é morena, meus olhos são pretos e tenho nariz normal, meu cabelo é cacheado cor preto, na altura bem baixinho”. Tais recortes extraídos das sequências discursivas das figuras 7, 8 e 9 refletem a leitura prevista solicitada. Os gestos de interpretação demonstram a manutenção de várias sequências linguísticas, bem como de sequências discursivas que apresentam sentidos diferentes, considerando a posição e as condições de produção de cada leitor, é o caso dos termos usados na autodeclaração, especialmente no termo “moreno” utilizado por Roberto, e não preto, pardo ou negro. Tanto na leitura, quanto na escrita, observa-se “sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar social e em relação a esse ‘seu’ lugar que se define a sua leitura”. (ORLANDI, 2012, p. 139).

Das características que relacionam a autodeclaração e o fenótipo, observamos que Renata se diz parda e de olhos castanhos; e Roberto, moreno, de olhos pretos, nariz “normal” e cabelos cacheados, ambos mantêm o fenótipo declarado no questionário da diagnose inicial.

Quanto a Wando, diz-se agora branco de olhos pretos, diferente do pardo afirmado na mesma ocasião anterior que os demais. Os traços apresentados por cada um tendem a ser compatíveis com os fenótipos declarados, embora apenas Roberto tenha marcado a cor, o formato e o tipo de cabelo. Ora, sabemos que no Brasil, conforme o IBGE (2022), o fenótipo é definido pela visão que cada declarante tem do pigmento da própria pele, independente dos traços físicos que apresenta e que “a tendência geral é fugir da pele “negra”, de acordo com a prática de embranquecimento sustentada pela ideologia de democracia racial fundamentada na dupla mestiçagem biológica e cultural (MUNANGA, 2020, p. 17).

Desse modo, a autodeclaração tende ao branqueamento em razão da carga discursiva negativa imposta por formações discursivas racistas que reverberam por meio de estratégias e modalizadores suavizadores da cor da pele, como podemos verificar na mudança de fenótipo (antes pardo, agora branco) de Wando, descrito anteriormente. Além disso, observamos na manutenção do fenótipo de Roberto, verificada aqui, na autodescrição, e na sétima questão da diagnose inicial, ao escrever no espaço “outra” o termo “moreno”, visto que não estava elencada entre as alternativas da pergunta. Na materialidade significativa de ambos, os sentidos não formulados pela força das referidas formações discursivas ao entenderem que

identificar alguém como ‘preto’ em uma sociedade racista é reservar a ele um lugar de desprezo, é imputar a ele um sentido político de subordinação, pouco importando o que o sujeito acredita ser. [...] Ser branco é pertencer a regra, enquanto ser negro e se aproximar da africanidade constitui o elemento excepcional que faz parte do tecido social, apesar dos esforços para seu apagamento, sua melhora ou extinção. (INDUSKKY, 2021, p. 35-38)

As condições dessa formação estão atreladas às posições ideológicas de filiação e aliança ideológica que historicizam a “alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e consequentemente sua ‘inferiorização’ e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política”, ensina Munanga (2020, p. 19). Não é à toa que Roberto valora o próprio nariz “normal”, aderindo ao padrão corporal europeizado e a negação de sua identidade, ainda que mestiça.

Finalmente, embora não seja o foco da questão, cumpre destacar a incoerência existente das vagas pretendidas pelos leitores e os pré-requisitos para tanto. Na discursividade de Renata, para medicina; e na de Roberto, para bombeiro. É possível que tenham materializado os desejos profissionais que tais sujeitos sonham alcançar dentro das condições de produção suscitadas no texto-modelo.

4.2.6.2 Preconceito racial

Na questão dois, retomamos o cartum trabalhado no questionário da avaliação inicial (APÊNDICE F) para que refletissem um pouco mais sobre a temática dele, haja vista que essa diagnose evidenciou paráfrases racistas, sobretudo no posicionamento de Roberto e Joelma, mas também deslocamentos e polissemias nos intradiscursos de Renata, Wando e Nara.

Diante disso, trouxemos a categoria preconceito racial, explorada na 13ª questão do questionário do Primeiro Momento (APÊNDICE G), para comparar os sentidos que os leitores haviam produzido sobre o termo após as discussões deste projeto. Desse modo, perguntamos: “No cartum acima, a visão de que a “senhora” está acostumada a ter do negro é a de desempregado e/ou de ocupar trabalhos com baixos salários, como é o caso de segurança e não o de gerente de loja. Isso se deve ao fato de ela questionar a existência do racismo relacionado à função de segurança exercida pelo gerente. Para você, o preconceito racial é”. Como resposta, foram apresentadas as alternativas a seguir: “a) Uma ideia pré-concebida, baseada em ideias erradas ou estereótipos sobre pessoas, comportamentos, lugares e tradições diferentes e que podem se manifestar ou não por meio de expressões discriminatórias; b) quando alguém tem atitudes desrespeitosas sobre o outro em razão da classe social; c) ter ideias e atitudes com base em seus próprios interesses; e d) outra resposta”.

Todos os sujeitos envolvidos marcaram a letra “a”. Pelos posicionamentos, observamos que os gestos de interpretação apresentam efeito de reconhecimento, efeito este similar ao apresentado na questão 13 do questionário realizado no Primeiro momento, assim como respondeu Renata “*Que os negros não deveriam continuar a passarem pelas mesmas atitudes de anos [...]*”, Wando “*[...] Pra mim é julgar, humilhar, apontar um erro que passou a ser carregado por conta da aparência [...]*”, Roberto “*É desfeita com outra pessoa*” e Nara “*[...] são ideias negativas para com outra pessoa*’. Embora a alternativa escolhida neste questionário não apresentasse marca linguística

racial, ainda que situado no contexto do cartum, os discentes reforçaram sua compreensão acerca do conceito. Desse modo, observamos discursividades identificadas com a formação discursiva antirracista, de filiação contra-hegemônica. Ademais, essa posição demonstra compreensão dos sentidos não-ditos e imbuídos do termo Preconceito racial.

4.2.6.3 Racismo existe?

De natureza objetiva, a questão três solicitava que, dentre as alternativas, os/as alunos/as escolhessem uma que completasse o enunciado: “Sobre o racismo, você acredita que:” Para isso, eles poderiam responder entre as alternativas: a) Não existe, pois todos somos iguais e também somos tratados da mesma forma.; b) Existe uma desigualdade entre grupos da nossa sociedade que alimenta o preconceito e a discriminação contra pretos e pardos para favorecer um grupo social privilegiado; C) Outra resposta. Desse modo, esperávamos que os leitores apontassem para aquela mais condizente com o que havíamos discutido ao longo do projeto, compreender o que é racismo a partir de sua historicidade, manifestações, enfrentamento e combate.

Os gestos de interpretação dos discentes repetiram a seguinte formulação para o racismo “*existe uma desigualdade entre grupos da nossa sociedade que alimenta o preconceito e a discriminação contra pretos e pardos para favorecer um grupo social privilegiado.*” Dessa compreensão, percebemos a ruptura com formações racistas, como a presente na letra “a) “Não existe, pois todos somos iguais e também somos tratados da mesma forma”, ao retomar os sentidos que acusam discursos polêmicos irrompidos por formações discursivas de luta e resistência em desfavor da ideologia dominante. Essa uniformidade de posicionamento também reafirma as discursividades materializadas na questão 13, do questionário da diagnose inicial (APÊNDICE F) e reforça o movimento de leitura construído para a compreensão desses implícitos.

4.2.6.4 Racismo esportivo

O enunciado para discussão neste item abarcou as questões quatro a oito. No entanto, optamos por descrever e analisar as questões quatro e seis a partir da problematização logo abaixo. A nossa expectativa era de que se reconhecessem e agissem de modo antirracista, além de que materializassem esse posicionamento na

situação seguinte: “Imagine que você seja torcedor/a do Trindade Clube e esteja na arquibancada assistindo a essa partida quando a torcida passa a xingar o jogador de macaco. Para a questão quatro, de cunho subjetivo, perguntamos “Você se deixaria influenciar pelo grupo e também xingaria o jogador de macaco? Por quê?” Vejamos no quadro a seguir o que os discentes responderam.

Quadro 39 - Respostas à pergunta quatro - “Racismo esportivo”

<i>Renata: “Não! Porque eu me colocaria no lugar do jogador.”</i>
<i>Wando: “Não xingaria porque não iria gostar de está no lugar do jogador que foi ofendido e todos merecem respeito”.</i>
<i>Roberto: “Sim, porque tem gente moreno que também é racista”.</i>

Fonte: dados da pesquisa

A materialização dos sentidos produzidos por Renata e Wando, que afirmaram, respectivamente “*Não! Porque eu me colocaria no lugar do jogador.*” e “*Não xingaria porque não iria gostar de está no lugar do jogador que foi ofendido e todos merecem respeito*”, demonstra empatia pelo jogador ao se colocarem “no lugar do outro”, na posição do outro que lhe atravessa. Essa postura de alteridade encontra no outro a mesma formação discursiva de consenso com os sentimentos dele e deriva quanto à injustiça sofrida. No batimento do que foi formulado e sua constituição discursiva, percebe-se a retomada de sentidos sedimentados paulatinamente por meio deste projeto.

Diferente desse percurso de leitura em que os leitores se leem e também são lidos, Roberto afirma “*sim, porque tem moreno que também é racista*”. Nesse posicionamento, observamos duas pistas que remetem à memória discursiva do racismo, ao reproduzir o fenótipo de negação, em vez de negro ou preto; a outra refere-se à constatação do racismo, inclusive, entre “morenos”, para usarmos o mesmo termo cunhado por ele em sua discursividade. Por outro lado, em ambas as materialidades, Roberto aponta para o efeito discursivo que se reconhece racista dentro das suas condições de produção de sentidos. Essa prática reafirma o que Ribeiro (2019, p. 38) assevera: “É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra nós e contra o que devemos lutar sempre”.

Ademais, o contato com essa formação discursiva confronta com outras, dadas a opacidade de suas fronteiras, que atenua e apaga a luta pelo enfrentamento e superação do racismo. Desse modo, ao reconhecer-se racista, visibiliza não apenas os efeitos do racismo na sociedade, bem como legitima o combate do dispositivo

desumano de exclusão sistemática de negros e negras, nutridos pelas relações assimétricas de poder.

Já para a sexta questão, de natureza objetiva, esperávamos que os discentes se posicionassem em desfavor do jogador. Sendo assim, perguntamos: “Você acha que o torcedor teve a intenção de ofender o jogador ao chamá-lo de macaco?” Para isso, eles poderiam escolher entre as alternativas: a) sim; b) não; e c) outra resposta, para escrever outro posicionamento.

Os leitores apresentaram o mesmo gesto de leitura, visto que se identificam com a mesma formação discursiva antirracista. Pelas condições de produção, compreendem que a prática discursiva do torcedor é intencional e, por sê-la, acena para uma memória escravocrata ao criar estereótipos e estigmas a partir dos aparelhos ideológicos, tais como escola, mídia, indústria cultural. Ocorre que a equivocidade desse posicionamento está amparada por Silvio Almeida, ao aduzir que

o racismo ideológico molda o inconsciente. Dessa forma, a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, [...] é constituída por padrões de clivagem racial inseridos no imaginário em práticas sociais cotidianas. Desse modo, a vida ‘normal’, os afetos, e as ‘verdades’ são inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir. (ALMEIDA, 2021, p. 64)

Porquanto, os leitores, ao refletirem sobre a historicidade do racismo, veem-no como uma prática ideológica reproduzida pelo torcedor, ainda que tenham interpretado que a ação do esportista fora intencional. Efeito do óbvio, da estabilidade que os afeta, haja vista que “a ideologia não é [...] consciente, ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua necessidade conjunta”. (ORLANDI, 2020b, p. 102). Desse modo, verificamos que os estudantes conseguiram perceber os ditos e não-ditos relacionados à prática racista do torcedor para com o jogador.

4.2.6.5 Vítima de injúria racial/racismo

De natureza objetiva, a questão nove solicita que os leitores respondam se já sofreu a ofensa isolada e direta do racismo racial e/ou racismo enquanto inserido no coletivo. De natureza objetiva, oferecemos três alternativas para que escolhessem se posicionar, saber: a) sim; b) não e c) Outra resposta, para outra diferente da proposta. Esperávamos que os discentes acionassem os sentidos produzidos para cada conceito

e a distinção entre eles, além de reconhecerem-se ou não vítimas dessa tecnologia de poder.

Renata e Wando responderam que não sofreram injúria ou racismo racial. Pela posição discursiva de ambos e pela autodeclaração da cor da pele e traços físicos, não são lidos socialmente como negra/negro (IBGE, 2022). Ao contrário do posicionamento dos demais, Roberto afirma que já sofreu injúria racial ou racismo. Esse reconhecimento como vítima traz da memória psíquica e discursiva as cicatrizes no corpo e na mente, o peso de estereótipos, estigmas, preconceitos e discriminação que acometem negros/negros deste país. Nesse caso, observamos um efeito de refração ao qual Orlandi (2012, p. 153) ensina “diante de um texto, um sujeito [...] está afetado pela sua historicidade e se relaciona com o texto por alguns pontos de entrada, que tem a ver com a historicidade do texto e a sua”. Esse reconhecimento de Roberto ressoa os gestos de leitura e formação discursiva com os quais se identifica em confronto com a formação discursiva que lhe interdita a identidade e lhe autoriza a autodeclarar-se “*moreno*” em questões anteriores. Desse modo, pelas diferentes posições de Roberto ante à temática, aqui, percebemos deriva à formação ideológica capitalista que o silencia(va) em razão do seu fenótipo negado. Desse modo, observamos nas posições marcadas pelos estudantes, gestos de leitura de perspectiva discursiva, mais evidente ainda no posicionamento de Roberto.

4.2.6.6 Combate e superação do racismo

Nesta seção, optamos por descrever e analisar as questões, 10, 11 e 12 pela semelhança compartilhada nas perguntas, evitando, assim, saturação de sentidos e, ainda otimizáramos o espaço desse capítulo. Para os questionamentos feitos, esperávamos que os discentes materializassem os sentidos de acordo com os gestos de leitura desenvolvidos nos Momentos realizados durante as rodas de conversa e oficinas. Para o item 10, de caráter subjetivo, perguntamos: “Como você reagiu/reagiria se sofresse um ato de injúria racial ou racismo?”. Os discentes responderam:

Quadro 40 - Respostas à pergunta 10. “Combate e superação do racismo”

<i>Renata: Reagiria de uma forma de procurar meus direitos e essa pessoa pagar pelos seus erros e mostrar para todos que o respeito tá acima de tudo.</i>
<i>Wando: Iria até a pessoa e chamaria as autoridades.</i>
<i>Roberto: Ficaria muito triste.</i>

Renata e Wando, ante a injúria racial/racismo, afirmaram que denunciariam o autor desse crime à justiça. Ao se colocarem na posição de vítima da injúria racial/racismo, percebemos uma reação política que transcende o emocional, de denúncia em Wando “*chamaria as autoridades*” e de reparação da dignidade em Renata “*procurar meus direitos*”. Ambos como não-negros que se autodeclaram. Essa posição demarca um lugar de resistência, tais como “*mostrar para todos que o respeito tá acima de todos*” ou “*ir até a pessoa*”, frente à formação discursiva racista. Quanto a Roberto, na posição de quem vivenciou e/ou vivencia as marcas profundas das estratégias discursivas de silenciamento e apagamento, ao afirmar “*ficaria muito triste*”, aponta para posição de consenso, visto que há “uma estranha democracia racial que não permite reivindicações de direitos pelas vítimas de discriminação” (NASCIMENTO, 2016, p. 94) imposta pela hegemonia supremacista.

Partindo de uma dimensão ampla e não menos política, perguntamos aos leitores “Que atitudes você pode tomar para diminuir ou acabar com o racismo no Brasil?”. Esse pedido repousa em posicionamentos antirracistas. Para abrirmos a outras possibilidades de resposta, por se tratar de uma questão de múltipla escolha, a pergunta 11 traz cinco opções, quais sejam: a) Nenhuma, pois não existe racismo no Brasil; b) Denunciar à delegacia mais próxima e acompanhar o caso até que o racista seja punido, além de prestar assistência à vítima desse crime; c) Respeitar e valoriza a cultura negra; d) Levando em conta que mais da metade dos brasileiros declaram-se pretos ou pardos (IBGE, 2022), pensar nos motivos e questionar os lugares em que eles não estejam presentes ou representados; e) Outra resposta.

Considerando que os discentes poderiam apontar para mais de uma resposta, observamos regularidade nas escolhas dos três leitores ao assinalarem a letra “b” e a “c”. Ocorre que Renata, ao marcar sozinha letra “d”, reforça sua atitude polissêmica identificada com formações discursivas e movimentos de leitura que acusam a opacidade de eventos como o racismo no Brasil. Sua discursividade polêmica, “*pensar nos motivos e questionar os lugares em que eles não estejam presentes ou representados*”, aponta para transformações no cotidiano ao se solidarizar com as vítimas do racismo, ao positivar a identidade do negro e ao questionar e lutar por práticas discursivas anti-humanitárias, forjadas no bojo do racismo. No posicionamento de Wando e Roberto, há evidências, “*Denunciar à delegacia mais próxima [...] além de prestar assistência à vítima desse crime*” e “*Respeitar e valoriza a cultura negra*”, de deslocamento de sentidos nos gestos de leitura ao compararmos com os produzidos

por Renata. Percebemos aí práticas restritas à denúncia, à assistência a vítima, e respeito a sua identidade, considerando as posições-sujeito de ambos e a identidade das formações discursivas ainda centradas no sujeito e não no coletivo.

Além disso, também percebemos outra formação discursiva que reatualiza os sentidos da ideologia neoliberal, que impõe ao assujeitado os problemas que acometem as relações sociais e, por isso, culpabilizando pelos danos de que são vitimados. Essa construção invisibiliza a complexa historicidade que determina esse sujeito e a diluição da ousadia de se revoltar contra esse jogo ideológico. Desse modo, embora tenham ciência das práticas antirracistas, reproduzem o consenso de que o problema é do outro, ainda que seja vítima do sistema como o é Roberto. Essa estabilidade aliena-os e os impede de questionar e agir sobre o sistema de opressão a partir de si mesmos, incluindo o questionamento de seus próprios privilégios (RIBEIRO, 2019) e, consequentemente, do outro.

Para o item 12, configurado de forma similar à questão 11, solicitamos aos leitores que escolhessem as alternativas a seguir, com a possibilidade de ser mais de uma, que preenchessem o excerto: “Quanto ao papel da escola sobre o racismo no Brasil, ela deveria:” Para esse encadeamento, elencamos cinco alternativas: a) enaltecer todos como iguais perante a lei e a Deus; b) deve cobrar apenas os professores de história para falar sobre a origem dos povos que formam a população brasileira; c) deve realizar, junto com professores, alunos e familiares, debates e reflexões que incluam a importância do povo negro para a formação do nosso povo com o objetivo de respeitar e valorizar sua cultura; d) Outra resposta. Esperávamos que os movimentos de leitura acusassem a relação da escola frente ao racismo. Desse modo, seguem as respostas no quadro 41.

Quadro 41 - Respostas à pergunta 12. “Combate e superação do racismo”

<i>Renata: enaltecer todos como iguais perante a lei e a Deus. C. deve realizar, junto com professores, alunos e familiares, debates e reflexões que incluam a importância do povo negro para a formação do nosso povo com o objetivo de respeitar e valorizar sua cultura.</i>
<i>Wando: deve realizar, junto com professores, alunos e familiares, debates e reflexões que incluam a importância do povo negro para a formação do nosso povo com o objetivo de respeitar e valorizar sua cultura.</i>
<i>Roberto: enaltecer todos como iguais perante a lei e a Deus. C. deve realizar, junto com professores, alunos e familiares, debates e reflexões que incluam a importância do povo negro para a formação do nosso povo com o objetivo de respeitar e valorizar sua cultura.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Pela regularidade das respostas, observamos gestos de interpretação e retomadas das formações discursivas antirracistas trabalhadas nas rodas de conversa e oficinas de

leitura. Ao considerar a força e o esforço de toda comunidade escolar na luta em favor da valorização da história e cultura e o combate às estratégias discursivas de opressão do povo negro, Renata, Wando e Roberto traduzem uma posição de resistência frente às práticas discursivas de dominação e exploração do negro vigente neste país pela hegemonia dominante. Nesse âmbito, ainda que indiretamente, reconhecem o papel da escola, ora mantenedora do *status quo*, ora palco de transformação, e constituição “de subjetividades rebeldes e desestabilizadoras que confrontem o racismo, ensina Gomes (2017, 118) para a construção de uma sociedade que se aceite pluriétnica e multirracial.

Por outro lado, observamos que Renata e Roberto também escolheram a alternativa que traz como papel da escola “enaltecer todos perante a Deus e a lei”. Dentro das condições de produção engendradas, com destaque à posição discursiva de cada respondente, percebemos neles, a aliança com sentidos determinados por outras formações discursivas que consideram a necessidade de nivelar a condição de igualdade das pessoas, seja pela ordem religiosa, seja pela jurídica. Esse nivelamento aponta para uma memória discursiva de igualdade humana em consenso com o mito da democracia racial e meritocracia. Essa é uma estratégia discursiva que invisibiliza lutas e anseios marcados por esse apagamento, reproduzindo desigualdades e opressões, sobretudo no bojo do racismo, da ideologia hegemônica. Vê-se, mais uma vez, o efeito de sujeito já-lá.

Desse modo, em meio ao confronto de formações observadas anteriormente, nas quais se inscreve e se posiciona cada leitor, observamos falhas, rupturas possíveis à ideologia dominante que convocam práticas discursivas que se efetivem dentro de seus contextos e experiências culturais, sociais, econômicas, políticas, etc. (GOMES, 2017), visto que a escola sozinha não consegue dar conta da complexidade dessa problemática. Diante do exposto, em termos de produção de sentidos, os posicionamentos dos/das estudantes para as questões 10, 11 e 12 demonstram movimentos de leitura discursiva em conformidade com o que a pesquisadora propôs.

4.2.6.7 Efeito da formação

Neste subtópico abordamos as discursividades materializadas nas respostas dadas às questões 13 e 14, semiestruturadas. A expectativa era de que os leitores se posicionassem livremente sobre a roda de conversa e as oficinas desenvolvidas ao longo da intervenção desenvolvida. Como as perguntas são complementares, apresentamo-las em sequência com as respectivas respostas. Além disso, optamos por

descrevê-las por meio das figuras (10, 11 e 12) / transcrição (em complemento à figura 12).

Devido às condições de produção desta oficina, Roberto não conseguiu terminar de escrever sua resposta para a pergunta 14 em sala de aula, mas o fez em áudio pelo *Whatsapp* enviado no dia seguinte a este momento, sendo o recorte transcrito adiante.

Diante disso, perguntamos: “Em relação aos Momentos nos quais pudemos conversar e refletir sobre as questões raciais a partir da leitura de diferentes textos, você gostou de ter participado do nosso projeto?”. Por se tratar de uma questão objetiva, os estudantes poderiam escolher dentre as opções, a saber: a) Sim, b) não e c) Outra resposta. Todos os discentes selecionaram a letra “a”, demonstrando que gostaram de ter participado deste estudo. Já para a pergunta 14, a última deste instrumento, questionamos: “Qual a sua opinião/impressão sobre esses encontros? Comente a sua experiência”, elas/eles responderam:

Figura 10: Resposta de Renata à questão “Efeitos da formação”

Nossa, ganhei bastante experiência em relação à todos os encontros, hoje com certeza sou outra pessoa, com outras perspectivas. Aprendi que temos que aceitar o fato das pessoas independentemente de cor, e respeito-las acima de tudo. Pois somos iguais por dentro. Amo todos os encontros. Amo dividir minha opinião!

Fonte: dados da pesquisa

Figura 11: Resposta de Wando à questão “Efeitos da formação”

A minha opinião sobre os encontros foi uma experiência muito boa porque aprendi mais coisas mais um pouco que todos estão realmente me chamando a liberdade que tem quem se e olhando de tudo ser feliz. Então tudo que aprofundar me passou foi ótimo!

Fonte: dados da pesquisa

Figura 12: Resposta de Roberto à questão “Efeitos da formação”

Gostei muito. Aprendi bastante. Num bom momento.

Fonte: dados da pesquisa

Em complemento à resposta de Roberto, materializada na figura 12, transcrevemo-la a seguir.

[...]

[2'34]

Roberto - Gostei muito, aprendi. Vi a importância de um amar o outro, né? Dos pontos positivos e negativos. Sobre aquele videozinho que me edificou muito, gostei muito de assisti sobre aquela menina que lembrava da sua avó em homenagem a ela, até se pintou da cor morena, de preto, em homenagem a vó dela me edificou muito aquilo ali, gostei muito. É:::os pontos negativos é as humilhação, as apontação, o racismo contra a cor preta. E::: tipo assim, naquele tempo o preto, pra eles era escravo, eles não davam a importância da cor morena, ela evoluiu (inint). Num tinha as oportunidade que o branco tinha, tinha esse conflitozinho,, né? São esses pontos negativos que trouxe pra mim muito. Então são que deixa ali a gente triste, a gente meio a pensar. [...]. Esse estudo que a senhora trouxe pra gente aí, professora, tá de parabéns. Que Deus continue te usando. Aprendi muito. São coisas que a gente vai abrindo a visão e ver o racismo, a apontação, né? As portas tipo fechando pra cor morena. Pro branco abre, bota lá em cima, tá entendendo? [...]. Então a gente pegar essa visão aí vamos tá combatendo. Como a senhora trouxe pra gente e a gente vai abrindo a::: mente mais da gente, né? E não só o branco, o preto também tem a mesma oportunidade, o mesmo valor tem que ter o preto, né isso, professora? Aprendi muito, gostei muito e pode contar comigo e tamos junto aí em nome de Jesus.

[...]

(Fonte: Dados da pesquisa. Transcrição de áudio da questão 14 da Diagnose final, 18/11)

Nos depoimentos materializados nas figuras 10, 11 e 12 e na transcrição, observamos a adesão de todos os discentes às diferentes formações discursivas dos gêneros trabalhados no projeto, tais como cartum, tirinha, anúncio, letra de canção, documentário, entre outros. Pelas regularidades dos verbos como “aprendi muito”, “aprendi”, “aprendi bastante” destacamos ações com intensificadores que fiam as novas formas de ler o dito e não-dito das materialidades de significação trabalhadas que tratam das relações étnico-raciais. Além disso, ao se posicionarem na primeira pessoa, “minha opinião”, “gostei”, “somos iguais”, “amei” reforçam a ilusão das evidências de sentidos projetados nas respostas de cada um, uma vez que sua posição-sujeito como aluno da EJA, nas condições de produção aventadas, inscreveram-se na formação discursiva que, por sua vez, passou a determinar ou a reforçar os sentidos que agora orientam o que podem e como devem ler e dizer sobre os efeitos do racismo. Lembra Orlandi (2007, p. 112) que, mesmo “na reprodução de sentidos, já há não-reprodução: os sentidos produzidos em condições ‘particulares’ podem ser [...] carregados de outros sentidos, de transformações, de outros sentidos possíveis, mas não ditos”, como faz Roberto ao retomar o discurso de verdade jurídico e religioso de igualdade, de benção, por exemplo.

Ao se posicionarem sobre a temática, em espaço que autorize a emissão (pseudolivres) de sua opinião, materializam seus gestos de interpretação nos dizeres a partir dos sentidos produzidos ante a gêneros discursivos filiadas a formações

discursivas antirracistas, tais quais afirmou Renata “*temos que aceitar o jeito das pessoas independentemente da cor*”, Wando “*todos merecem o respeito a liberdade*” e Roberto “*As portas tipo fechando pra cor morena. Pro branco abre, bota lá em cima, tá entendendo? [...]. Então a gente pegar essa visão aí vamos tá combatendo*”. Embora, demonstrem tais filiações, pelas posições demarcadas, são tímidas as evidências de combate direto ao racismo, como apresentou Roberto. Todavia, o caráter heterogêneo desse processo, possibilitou ampliar o arquivo da memória discursiva por meio de outros movimentos de retomada, deslize e ruptura, gerando (outros) efeitos de sentidos (ORLANDI, 2012). Efeitos esses de justiça, equidade, respeito, positividade e/ou reafirmação da identidade e pertencimento negros, entre outros determinados por tal/is formação/ões. Ao passo que se identificam, os estudantes são constituídos, podendo, assim, interferir no real a partir de suas práticas sociais implicando novos gestos de leitura sobre ditos e não-ditos não restritas apenas às questões raciais.

Desse modo, na discursividade dos sujeitos envolvidos até aqui, percebemos, além de outros, em boa parte, efeito de transformação, de resistência, advindo dos novos gestos de interpretação desenvolvidos neste projeto. Esse efeito está articulado ao que ensina Orlandi (2012):

nas formas atuais de assujeitamento do capitalismo, há um resto, nas relações dissimétricas, que produz a resistência, não na forma heroica a que estamos habituados a pensar, mas na divergência desarrazoada, de sujeitos que teimam em (re)existir.” (ORLANDI, 2012, p. 134).

Posto isso, vamos às considerações finais sob efeito de desfecho, por ora, deste estudo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: EFEITO DE DESFECHO

Na primeira parte deste estudo, contextualizamos como os discursos são permeados de sentidos administrados institucionalmente pela hegemonia, marcadamente branca, cristã, cis, patriarcal, nazifascista presente na sociedade e, principalmente na escola. Explicamos nossa inquietação ante a ocorrência sutil de práticas discursivas racistas, de leitura contingenciada pela ideologia dominante e, conseqüentemente, ante a ausência de instrumentos didáticos assertivos como caminho de enfrentamento e superação dessa realidade, situações que nos mobilizaram à problematização desta pesquisa, visto que assistir a isso inerte desconfigura nosso papel de transformação social como sujeito-professora.

Frente a esse cenário, antes mesmo de aprofundar as condições de produção da pesquisa, assumimos o desafio de desenvolver práticas de leitura na perspectiva discursiva que considerassem a construção de uma educação antirracista com/para os estudantes dos Ciclos III e IV da EJA como objetivo geral. Para isso, revisitamos os estudos sobre as relações étnico-raciais e sobre a leitura de abordagem discursiva; compreendemos como os discentes referidos entendiam as relações étnico-raciais; analisamos também como eles percebiam o racismo na sociedade por meio da leitura crítica de gêneros e formações discursivas diversos, tais como notícia, anúncio, tirinha, documentário, letra de canção, entre outros, ações desenvolvidas que compuseram o leque dos objetivos específicos. Ademais, desenvolvemos um Caderno Pedagógico que assessorasse a mediação de práticas de leitura discursiva atreladas à educação antirracista.

Para tanto, seguimos o arcabouço da pesquisa qualitativa e intervencionista, calcado na pesquisa-ação, que se utilizou, entre outras, das rodas de conversa que ocorreram em concomitância com as oficinas de leitura, o que nos possibilitou a aplicação de seis questionários, sendo dois diagnósticos e quatro referentes às rodas de conversa e oficinas de leitura, com o fim de gerar dados para a pesquisa.

Os dados/fatos linguísticos gerados com a pesquisa foram descritos e analisados pelo viés teórico-metodológico da análise do discurso materialista, a partir de dispositivos analíticos, dentre os quais: ideologia, formação discursiva, memória discursiva. Em batimento com as respostas materializadas nos questionários trabalhados no decurso desta pesquisa, os sentidos produzidos estavam condicionados à posição discursiva das histórias de leitura e filiação ideológica que se

assumiram/assumem os estudantes e às condições de produção imediatas e amplas em que se enredavam as oficinas e os sujeitos envolvidos.

Isso nos permitiu constatar, desses leitores, que parte dos sentidos produzidos esteve restrita à imanência dos gêneros trabalhados quando conseguiam decodificar imagem e não escrita, escrita e não imagem. Essa dificuldade em atribuir sentidos ao que liam e escreviam convocava a interferência da professora para esclarecer dúvidas concernentes às questões. Era uma constante que intensificava o desafio para que as/os discentes conseguissem decodificar o sentido posto e as demais possibilidades silentes no texto.

Outra parte das alunas/dos alunos, a maioria, com o passar das oficinas, ainda que tais dificuldades estivessem à sombra dessa estabilização institucional de sentidos, conseguiram adentrar a opacidade das materialidades linguísticas trabalhadas, atingindo outras camadas de sentidos possíveis, e outras derivando para diferentes formações discursivas, sobretudo antirracistas.

Constatamos também que as dificuldades e/ou facilidades para desenvolver a leitura na perspectiva discursiva esteve relacionada às posições discursivas assumidas pelo/a leitor/a durante a leitura, às formações discursivas nas quais se inscreviam/inscrevem e, conseqüentemente, à sua filiação ideológica determinava os gestos de interpretação. Nesse aspecto, a produção de sentidos parafrástica e/ou polissêmica esteve condicionada a esses diversos atravessamentos ideológicos que traziam ou não identidade ao sujeito-leitor.

Mediante a discursividade do posicionamento desses sujeitos, em meio às condições de produção expostas, observamos também um racismo ingênuo e velado que guarda resquícios de uma memória discursiva escravocrata que se desloca e se reatualiza a cada retomada discursiva. Como o sujeito não é dono do seu dizer, os enunciados materializados nos diversos gêneros aqui trabalhados causavam-lhes efeitos de verdade, transparência e enunciação, reproduzidos por vozes que ecoavam discursos estereotipados e preconceituosos em seu inconsciente, reverberando-se nas respostas aos questionários produzidos.

O dizer desses sujeitos está carregado de pistas e estratégias discursivas construídas historicamente pela arquitetura de um sistema perverso que se sustenta pela ilusão supremacista de um grupo em detrimento de outro. Vimos que esta supremacia reproduz discursivamente mediante acontecimentos que se (re)estruturam repetidamente da colonialidade europeia aos dias de hoje. Com vestes

neoliberais, assentam-se e se reproduzem por discursos dos mais diversos, de negação de identidades pela uniformização da identidade padrão branconcêntrica, de ampla exclusão e apagamento, negação de sua humanidade e silenciamento das epistemes africanas e afro-brasileiras e, conseqüentemente, de sujeitos objetificados e rotulados “de cor”, do mais eufemístico “moreno” ao animalizado “macaco”.

Ao passo que se identificavam com as formações discursivas antirracistas trabalhadas em confronto com as demais nas quais que já se inscreviam, as/os discentes passavam a demonstrar gestos de leitura crítica e compreender os ditos e não-ditos entrelaçados entre sentidos explícitos e implícitos nas diferentes materialidades significativas desenvolvidas ao longo das oficinas e que autorizavam e/ou legitimavam essas práticas racistas na sociedade.

Por meio desse novo percurso, grande parte foi capaz de deslocar e romper com a ordem discursiva cristalizada e racista sob as condições de produção de sentidos intradiscursivos trabalhados e, conseqüentemente, puderam também demonstrar o mesmo posicionamento em contato com outras materialidades pertinentes ao cotidiano desses discentes da EJA.

Este estudo e, sobretudo o Caderno Pedagógico traz propostas de trabalho com as questões étnico-raciais a partir da leitura na perspectiva discursiva. Importa salientar à leitora/ao leitor que essa abordagem de leitura problematiza os sentidos que estão postos no texto, como expressão do seu contexto imediato e histórico. Com isso, espera-se formar um leitor competente para ter acesso ao jogo de mecanismos que levam à significação e igualmente a sua produção (ORLANDI, 2012) circulantes na sociedade ou além.

Nessa esteira, não pretendemos esgotar as possibilidades de intervenção docente, tampouco restringir este trabalho à EJA e à área de Linguagens. Não entregamos um produto pronto a ser copiado, mas em construção, para que possa ser ampliado e/ou ressignificado na referida área e interdisciplinarmente, para que convoque desestabilidade de sentidos, considerando as condições de produção, a história de leitura dos sujeitos alcançados com/por este trabalho, além das propostas pedagógicas que se desdobram.

Eis aqui, portanto, apenas uma das abordagens que se materializa em prol de uma educação antirracista que se queira implantar e, especialmente, efetivar com base na problematização e reflexão de sentidos engessados por força da ideologia, em busca da compreensão de diferentes efeitos de sentido e funcionamento dos

mecanismos das materialidades significantes que são/somos injungidos a interpretar, sobretudo os que abordam as relações étnico-raciais.

Além disso, esperamos, pelo referido estudo, romper com práticas discursivas racistas materializadas nas situações mais informais do dia a dia, oportunizar a visibilidade e valorização da diversidade étnico-racial discente por meio de repetições e/ou deslocamentos de sentidos veiculados em diferentes suportes, inclusive virtuais.

Compreendido isso, esperamos que o/a leitor/a, prezado/a docente, em contato com a materialização do nosso esforço, sinta-se incomodado/a e desafiado/a a adentrar na arena discursiva para engajar a comunidade escolar em busca de possibilidades para que nossos estudantes, sobretudo os sujeitos da EJA, respeitadas as suas condições de (re)existência e luta, consigam posicionar-se material, crítica e reflexivamente ante às estratégias discursivas que reatualizam e estruturam o racismo. E, por que não, outros temas que (nos) afetam, a partir de lugares simbólicos e reais pelos quais se movem (nos movemos) enquanto sujeitos diversos, socio-histórico-ideológicos. Assim, para além da discursividade da lógica mercantil e manutenção do *status quo* dominante que fiam a trama do aparelho ideológico escolar, é possível resistir a esse cenário vigente ao dar passos em direção a um horizonte de disputa de sentidos que vislumbre “o entendimento da educação, como humanização, como problema social e também pedagógico” (GOMES, 2010, p. 109).

Finalmente, agradecemos a leitura densa e necessária deste estudo produzido juntamente com a escuta (in)consciente e profusão de vozes que nos possibilitou a consecução dele e a torná-lo público. Ademais, pelos efeitos de sentido, sobretudo o de resistência que se pretende produzir, reproduzir e deslocar com/por esta interlocução.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método das Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa**. 2. Ed. Thompson: São Paulo, 2004. p.181
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 14.Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia na Prática Escolar**. 12. ed. São Paulo: Papyrus, 1995
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com Palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014
- ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018 (Estudos em EJA)
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução Lucie Dido. Liber livro Editora: São Paulo, 2004
- BARROS, Juliana de Lima. **Makena: A Prática Educativa de uma Professora de Música em Jaboatão dos Guararapes e a Educação das Relações Étnico-raciais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/36073/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Juliana%20de%20Lima%20Barros.pdf>. Acesso em 08 jan. 2022
- BARROS, José Walmilson do Rêgo. **O currículo de História e o Sentimento de Pertencimento Cultural de Estudantes Negros nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_3f72fd5f7c54627511a62ff0ee2773b8. Acesso em 08 jan. 2022
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: **Psicologia Social do Racismo – Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil** / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Org.) Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58. Disponível em: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>. Acesso em 16 abr. 2022
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. Aprendendo e Ensinando Relações Raciais no Brasil. In: BRANDÃO. Ana Paula. **Saberes e Fazeres: modos de ver / coordenação do projeto. A cor da Cultura**. Fundação Roberto: Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2011/06/Caderno1_ModosDeVer.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022
- BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVEIRA, Marly; CHINALLI, Myrian. Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: exercitando a definição de conteúdos e metodologias. **Revista em Favor de Igualdade Racial** [S. l.], v. 1, n. 1, p. 127–136, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/1999>. Acesso em: 2 maio. 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O Pacto da Branquitude**. 1.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2022

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise de Discurso**. São Paulo: Editora Unicamp, 2012

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso 15 jun. 2021

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB 11/2000. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso 06 mar. 2022

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 abr. 22

BRASIL. **História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 16 jun. 21

BRASIL. **História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena**. MEC, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 jun, 21

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**: resultados e metas. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 10 jun. 21

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 mar. 2022

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em 28 fev. 2022

BRASIL. **Política Nacional de Leitura e Escrita**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm. Acesso 26 fev. 2022

BRASIL. **Decreto nº 11.336, de 1º de Janeiro de 2023**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Cultura e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11336.htm. Acesso em 17 abr. 2023

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari, Knoop **Investigação Qualitativa em Educação**: Introdução à Teoria e aos Métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 131

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 49

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. Consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2011

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Relações Raciais no Cotidiano Escolar: implicações para subjetividade e efetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e Fazer**: modos de ver / coordenação do projeto. A cor da Cultura. Fundação Roberto: Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2011/06/Caderno1_ModosDeVer.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021

CHARTHIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A Implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e o Impacto na Formação de Professores: inflexão inicial. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa (Org.) **Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. (Coleção Formação de professores e relações étnico-raciais)

CRUZ, Silvana Aparecida Costa da. **Uma Proposta de Trabalho com o Gênero Discursivo Anúncio Publicitário na Formação Crítica do Leitor**. 2017. Dissertação (Letras – Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE1_a888626a41d532e1ca280ec5742ca680. Acesso em 16 jan. 2022

DESLANDES. Suely Ferreira. O Projeto de Pesquisa como Exercício Científico e Artesanato Intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. Ed. Petrópolis: Editora, Vozes, 2009

DEUS, Zélia Amador. **Caminhos Trilhados na Luta Antirracista**. Belo Horizonte/MG, 2020. Editora Autêntica. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-Ação. **Educar Curitiba**, n. 16, p.181-191, 2000. Editora UFPR

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FANON, Franz. **Pele Negra, Máscara Branca**. Tradução: Sebastião Nascimento e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020

FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2007

FERNANDES, Carolina. Memória discursiva. In: Leandro-Ferreira, Maria Cristina. (Org.) **Glossário de termos do discurso**. Ed. Ampliada. Campinas/SP: Pontes Editora. 2020

FERREIRA, Maria Solonilde. Atividade Pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. In: RIBEIRO, Marcia Maria Ribeiro (org). **Oficina Pedagógica**: uma estratégia de ensino-aprendizagem. Natal: EDUFRN, 2001. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/485> Acesso 20 jun. 2022

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas**. Consciência em debate. São Paulo: selo negro, 2009

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**: curso no College de France. Tradução Mariana Ermantina Galvão. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF, 2010 (Coleção Obras de Michel Foucault)

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47 ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2013

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do conflito. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012

GERALDI, José Wanderley (org.); Milton José de Almeida *et al.* **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2011

GERALDI, José Wanderley. A presença do texto em sala de aula. *In*: LARA, Glaucia Muniz Proença. **Língua(gem), Texto e Discurso**: entre a reflexão e a prática. Rio Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte/MG: Fale/UFMG, 2006

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2006, p. 17

GOMES, Glaucio Ramos. **O método discursivo de leitura no ensino de língua portuguesa**: por um leitor da historicidade do texto. 2017. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB2_5936a5cf04ca1870fdb26de0bccec3c. Acesso em 16 jan. 2022

GOMES, Nilma Lino. Entrevista com Nilma Lino Gomes (UFMG). [Entrevista concedida a] Glenda Cristina Valin de Melo. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 115–122, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1912>. Acesso em: 19 fev. 2023

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raci_s_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1999, p. 152

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação Antirracista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

GONÇALVES, Sílvia Adriana Trolez. **Proposta de Leitura Discursiva para 9º Ano a partir da Crônica Namoro e Futebol, de Moacyr Scliar**. 2019. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019, Maringá,

PR. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEM10_284187a4b65b7be17b243a2a9b34570e. Acesso em 16 jan. 2022

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Flávia Rios, Marcia Lima (org.). 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise; ROBIN, Régine. **Discurso e Arquivo**: experimentações em análise do discurso. Tradução: Carolina P. Fedatto; Paula Chiaretti. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2016

HOOKS, bell. Uma Revolução de Valores: a promessa da mudança multicultural. *In*: **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2007

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil Estudos e Pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41 p.9, 2019 Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 30 maio. 2021

IBGE. **Desigualdade Sociais por Cor ou Raça no Brasil Estudos e Pesquisas**: Informações Demográficas e Socioeconômicas. 2.ed, n.48, 2022. Disponível em: [liv101972_informativo.pdf \(ibge.gov.br\)](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023

IBGE. **Informativo da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua**: Cor ou raça, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101957_informativo.pdf. Acesso: 08 mar. 2023

KLEIMAN, Ângela B. Agenda de Pesquisa e Ação em Linguística Aplicada: Problematizações. *In*: *festchrift* para Celani. **Linguística Aplicada na Modernidade**. LOPES, Luis Paulo da Moita (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vania Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 3. Ed. São Paulo: contexto, 2012.

LEITE, Lúgia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI. José Wanderley (org.); Milton José de Almeida *et al.* **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2011

MARÇAL, José Antonio; LIMA, Silvia Maria Amorim. **Educação Escolar das Relações Étnico-Raciais**: história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil. Curitiba: Editora Intersaberes, 2015

MESQUITA, Tayná Victória de Lima. **Exclusão Escolar Racializada**: implicações do racismo na trajetória de educandos da EJA. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 19. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. P. 44-45

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. *In*: LOPES, Luis Paulo da Moita (org.). **Linguística aplicada na modernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm rientado à pesquisa. *In*: FABRÍCIO, Branca [et al]. Luís Paulo Moita Lopes (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Tema em Educação**. João Pessoa, v, 23, n.1, p.98 -106,2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em 08 mar. 2023

MORATTO, Rosiane Cardoso dos Santos. **Leitura Discursiva em Vlogs**: uma experiência em sala de aula. Tese (Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, 2017

MÜLLER, Tânia Maria Pedroso. Estudos sobre a imagem do negro no livro didático e suas implicações na formação de professores. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa (Org.) **Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. (Coleção Formação de professores e relações étnico-raciais)

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3.ed. São Paulo: Perspectivas, 2016

NASCIMENTO, Beatriz; RATTS, Alex (org.). **Uma História Feita por Mãos Negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. Ed. Campinas/SP: Pontes Editora, 2007

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2012

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**. 2. Ed. Campinas/SP: Pontes, 2020

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Por uma Teoria Discursiva da Resistência do Sujeito**. 5. Ed. Campinas/SP: Pontes, 2012, p. 233

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 13. Ed. Campinas/SP: Pontes Editora, 2020

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 30/2016**. Estabelece as normas para a educação de jovens e adultos no sistema estadual de ensino. Disponível em: <http://cee.pb.gov.br/resolucoes/resolucoes-normativas/>. Acesso em 17 maio. 2022

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 198/2010**. Regulamenta as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e da história e cultura indígena no sistema estadual de ensino. Disponível em: <http://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/Re198-2010-Normativa-Regulamento-o-Ensino-das-Relacoes-etnico-raciais.pdf>. Acesso em 02 maio. 2022

PARAÍBA. Da Estrutura dos Cursos Semipresenciais. In: PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais 2020 para as escolas estaduais da paraíba**, 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes-operacionais/DIRETRIZESOPERACIONAIS2020GovPBV9.pdf>. Acesso em 10 jun. 21

PARAÍBA. Da Estrutura dos Cursos Semipresenciais. In: PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais 2021 para as escolas estaduais da paraíba**, 2021. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba_1.pdf. Acesso em 18 maio. 22

PAIVA, Jane. **Tramando Concepções e Sentidos para Redizer o Direito à Educação de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnTxtCJz53HN7zKPK7JMyDR/abstrac>. Acesso em 12 maio. 2022

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**. V.14, n.2 maio/ago., 2009. Disponível em:

<https://www.anpof.org.br/periodicos/conjectura-filosofia-e-educacao/leitura/692/25305>. Acesso 15 jan. 2023

PESCUMA, Derna; Castilho, Paulo F. de. **Projeto de Pesquisa** – o que é? Como se faz? :um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho d'água, 2005

PINON, Alerrandson Afonso Melo. **O ensino de História da África e da cultura afro-brasileira: uma proposta de ação decolonial em conexão com a didática da História**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGA_c93363bdb4422048fa96255964a96dfe. Acesso em 08 jan. 2022

POSSENTI, Sírio. Sobre o Ensino de Português na Escola. In: GERALDI, José Wanderley (org.); Milton José de Almeida *et al.* **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2011, p. 28

POSSENTI, Sírio. Sobre a Leitura: o que diz a análise do discurso? In: MARINHO, Marildes. (org). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura Campinas/SP: Mercado de letras; Belo Horizonte/MG: Ceale, 2001 (Coleção Leituras no Brasil)

RAFAGNIN, Cinthia Nayara de Lima. **Reflexões e Proposições para uma Prática de Leitura no Ensino Fundamental: uma análise do discurso afeto-consumista na publicidade e seus efeitos de sentido**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras – Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE1_443c1e76e557c9462e0d24a9ed21da6. Acesso 16 jan. 2022

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: LOPES, Luís Paulo da Moita (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2006

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019

ROSA, Andréia Rocha da. **Letramentos no Ensino Fundamental em Escola de Contexto Quilombola: olhares docentes e diálogos possíveis com os saberes da comunidade**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_307433c90b29a2db0ddd735e15ed8ba4. Acesso em 08 jan. 2021

ROZZINI, Jocielly Marques de Oliveira Citon. **Os Influenciadores Digitais e a Escola: uma proposta de trabalho à luz da análise de discurso francesa**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR. 2020 Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5148#previ-ew-link0>, Acesso em 17 jan. 2022

SANTOS, Sueli Berti. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do Discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 209

SANTOS, Claudiana dos. **A Constituição do Sujeito-Leitor em Projetos de Leitura: ressignificações a partir de instâncias ideológicas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS_2_2542461db61a8c9b8ef4011d99a53de0. Acesso em 16 jan. 2022

SANTOS, Gevanilda. **Relações Raciais e Desigualdade no Brasil**. Consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2009

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo e Izidoro Blikstein. 26. Ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2004

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem Preto nem Branco, muito pelo Contrário**: cor e raça na sociedade brasileira. 1. Ed. São Paulo: Claro enigma, 2012

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Críticidade e Leitura**: ensaios. 6. Ed. São Paulo: Editora Global, 2009 (Coleção leitura e formação)

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Professor e o Combate à Alienação Imposta**. 6. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época, vol.24)

SOARES, Dandara de Carvalho [UNESP]. **As Relações Étnico-Raciais e as TIC na Educação Física Escolar: possibilidades para o ensino médio a partir do currículo do estado de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências de Rio Claro Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNESP_e54cbbc5757d63e342744f797280f917. Acesso em: 08 Jan. 2022

SOARES, Magda. O Livro Didático como Fonte para a História da Leitura e da Formação do Professor-Leitor. In: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e Navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas/SP: Mercado de letras; Belo Horizonte/MG: Ceale, 2001(Coleção leituras no Brasil)

SOUSA, Joel Guedes de. **Práticas de Leitura na Sala de Aula: um olhar voltado para a formação do leitor**. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores – PPGPPF) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_88e191ae7fad39888ef05ae85cd39d9. Acesso em: 16 jan. 2022

SOUSA, Rosemere Martins de. **Discursivização e Didatização: aplicabilidades didático-pedagógicas do gênero fábulas no Ensino Fundamental II**. 2017 Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFCG_18c43cb08762086067d393ff96a89695. Acesso em 16 jan. 2022

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Análise de Discurso**: procedimentos metodológicos.2. ed. Manaus: EDUA, 2021

TEIXEIRA, Paulo Marcelo; MEGID NETO, Jorge. **Uma proposta de tipologia para pesquisa de natureza interventiva**. Cienc. Educ., Bauru. V.23, n.4, p. 1055-1076, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cBjf7MPDSy5V5JYwFJR4s4bd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 abr. 2023

TIRANDELLI, Laura Gallo. **A Escola como Microcosmo de Resistência: gênero e relações étnico-raciais através da Biografia de Nzinga Mbandi, rainha de Angola**. 2019. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_6f33d1014f980507f8f9a0ff62979cee. Acesso em 08 jan. 2022

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Aprendendo e Ensinando Relações Raciais no Brasil. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.) **Saberes e fazeres**: modos de ver / coordenação do projeto. A cor da Cultura. Fundação Roberto: Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2011/06/Caderno1_ModosDeVerpdf. Acesso em: 21 mar. 2022

UNESCO. **Relações Raciais na Escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro (Cord). Observatório de Violências nas Escolas. Brasília: UNESCO, INEP, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145993>. Acesso em: 30 abr. 2022

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Brasília: MEC; UNESCO, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 30 abr. 2022

VIANNA. Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003

WOGINSKI. Gilson Rodrigo. **Práticas pedagógicas em LEM-espanhol: contribuições para reflexões étnico-raciais via gêneros textuais e letramento racial crítico**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_8d61c12641702f5ce48842c6a1e41af1. Acesso em 08 jan. 2022

ANEXOS

ANEXO A – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA PARA A EJA COM PRÁTICAS DE LEITURA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Pesquisador: Maria da Conceição Gomes da Silva Dério

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58564822.0.0000.8069

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.594.814

Apresentação do Projeto:

O parecer a ser relatado trata-se da avaliação de pendências apontadas no parecer anterior de nº 5.441.712.

O projeto de pesquisa da mestranda Maria da Conceição Gomes da Silva Dério tem como objetivo desenvolver estratégias de leitura numa perspectiva discursiva que leve em consideração a construção de uma educação antirracista com/para os estudantes dos Ciclos III e IV da EJA, a partir de uma escola situada na cidade de João Pessoa/PB. Para tanto, a pesquisa toma como base teórica estudos sobre leitura, educação antirracista, EJA, além de legislação educacional. O estudo é de natureza qualitativa, calcado na pesquisa-ação, de cunho intervencionista, e se utiliza da observação participante, das rodas de conversa e de questionários como instrumentos de geração de dados. Para subsidiar a análise de dados, adotamos os conceitos da Análise de Discurso Francesa. Espera-se que os discentes desenvolvam gestos de leitura crítica e reflexiva para compreender as condições de produção do discurso e perceber os ditos e não-ditos materializados em diferentes textos que abordam as questões raciais. A realização da pesquisa possibilitará a produção de uma unidade pedagógica que assessorar a mediação de práticas de leitura discursiva atreladas à educação antirracista.

Não foi aplicada hipótese.

4.1 Tipo de Pesquisa: o espaço educativo abre-se para um cenário de inquietações, reflexões e transformações suscitadas a partir dos conflitos e questionamentos advindos da experiência

Endereço: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7308 **E-mail:** comitedeetica@ccm.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



Continuação do Parecer: 5.594.814

cotidiana com estudantes oriundos dos mais diferentes grupos socioeconômicos, étnico-raciais, entre outros que se encaixam nos grupos prioritários da EJA. Visto por esse ângulo, cabe ao professor, na condição de também pesquisador, compreender esses desafios latentes que o circunvizinham de modo a pensar e encontrar saídas exequíveis para problematizá-las e tentar dirimir algumas dessas questões. Para além da disponibilidade e criatividade, deve apropriar-se também de abordagens teóricas atreladas a métodos e técnicas imbricadas nessa investigação. Nesse viés, este projeto intenta romper com as ações do cenário posto, visto que perpetua as práticas deficitárias de leitura, além dos preconceitos raciais reforçados pela comunidade escolar. Dessa forma, tomamos a pesquisa qualitativa por ser “uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento.” Esteban (2010, p. 127). 4.2 Trabalho de Campo: O mote da abordagem interpretativa requer atuação de forma contínua e (re)flexível no espaço onde a pesquisa realizar-se-á. Por essa razão, o Regimento Interno do PROFLETRAS impõe o mesmo critério, de modo a facilitar a legitimidade de ações, como: explorar, compreender, planejar, agir, refletir e indicar novos caminhos para o problema de pesquisa em tela, resignificando, desse modo, a própria prática docente. Por conseguinte, a pesquisa-ação permite tomar o espaço como objeto de pesquisa, mas também interagir e pesquisar junto com os participantes no processo de investigação e resolução das demandas do grupo, recorte social. Para André (2005, p.32), ao passo que se envolvem com suas fases, tornam-se sujeitos da pesquisa, inclusive, sensíveis à própria realidade, ensejando mudanças sobre ela também. Ao relacionar esses dois eixos de estudo ao mesmo grupo de pesquisa, é possível resignificá-los e oferecer condições para que reflitam sobre tal prática por meio da leitura na perspectiva discursiva a partir de gêneros diversos. Para tanto, é imperativo um plano de ação que contribua com as bases de um trabalho interventivo, a fim de que a professora-pesquisadora consiga desenvolver uma unidade didática com práticas de leitura constituídas por diversos gêneros numa perspectiva discursiva com/para estudantes dos ciclos III e IV da EJA. Ao mesmo tempo, leve em consideração a construção de uma educação antirracista, de modo a oferecer ao docente subsídios para formação do sujeito-leitor atreladas ao ensino das relações étnico-raciais. Essas ações serão postas em prática tão logo sejam dadas a concessão de anuência de pesquisa pela gestão da escola, por meio da Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa – CAAP em questão e autorização, via declaração do Termo de Assentimento Livre Esclarecimento – TALE, pelos próprios discentes. Por tratar-se, em sua maioria, de jovens e adultos acima de 18 anos, não há necessidade de autorização dos

Endereço: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7308

E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



Continuação do Parecer: 5.594.814

progenitores deles, via Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, exceto ainda aqueles abaixo dessa faixa etária. Além disso, o documento também garante que não serão expostos tampouco presos à pesquisa. Finalmente, os resultados prévios e/ou definitivos também serão compartilhados paulatinamente com esses sujeitos. 4.3 Instrumentos para geração de dados: Para operacionalizarmos o nosso intento com base nos objetivos já elencados e no referencial teórico, lançaremos mão de questionários, sendo três, respectivamente, um socioeconômico e dois de diagnose (inicial e final). Além desse instrumento, utilizaremos de rodas de conversas combinadas às oficinas de leitura.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme projeto apresentado, o objetivo Primário da pesquisa é desenvolver estratégias de leitura numa perspectiva discursiva que leve em consideração a construção de uma educação antirracista com/para os estudantes dos Ciclos III e IV da EJA.

São objetivos secundários da pesquisa:

- 1.Revisitar os estudos sobre relações étnico-raciais e leitura de abordagem discursiva;
- 2.Averiguar como os estudantes da EJA compreendem as relações étnico-raciais na sociedade brasileira;
- 3.Propor atividades que potencializem a compreensão leitora dos discentes para a construção de uma educação antirracista;
- 4.Pensar em estratégias para produzir uma unidade didática que assessore o ensino da leitura numa perspectiva discursiva com fins à construção de uma educação antirracista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pendência: Toda pesquisa oferece riscos aos(as) seus(suas) participantes, mesmo que esse risco seja mínimo, como desconforto pelo tempo de realização da pesquisa, de exposição dada a sua participação na pesquisa, dentre outros. Logo, no TCLE, TALE, Projeto e Plataforma Brasil devem ser apresentados de forma clara estes riscos, as formas de minimizá-los e os benefícios da pesquisa.

Alterações realizadas pelo pesquisador:

Riscos:

Alertamos que toda pesquisa pode trazer riscos para os sujeitos participantes, por isso, dentre os prováveis, eventualmente você poderá não se sentir à vontade em razão da própria exposição e/ou

Endereço: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7308

E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM**



Continuação do Parecer: 5.594.814

sentir algum desconforto para abordar a temática racial dados os resquícios do mito da democracia racial. Uma boa contextualização do tema a partir da sua realidade pode atenuar tal sentimento; quanto à especificidade da modalidade, a de não ser configurada por turmas regulares, o seu deslocamento até à escola pode gerar custos e/ou indisponibilidade de tempo e/ou financeira para o agendamento quinzenal e/ou a realização das atividades da pesquisa no recinto. Se necessário, a pesquisadora poderá colaborar com tais custos caso você não tenha condições para tal. Nesse aspecto, a instituição também pode indispor de espaço e/ou estrutura para essa finalidade a depender dos horários e eventuais imprevistos em que forem agendados os encontros. Um cronograma desses momentos, previamente combinado, será reapresentado ao gestor da escola para otimizar uma nova reserva do espaço para tanto. Se lhe for conveniente e aos demais participantes, as rodas de conversa e as oficinas temática podem, acontecer em sala virtual. Além disso, você pode apresentar alguma dificuldade para atribuir sentidos aos textos trabalhados a partir dos gestos de leitura a serem desenvolvidos nas rodas de conversa e nas oficinas temáticas. Diante dos riscos citados e de outros prováveis a que você será submetido(a), a pesquisadora poderá antevê-los intervindo prévia e assertivamente ao longo da consecução da pesquisa com o fim de minimizá-los em relação a sua participação e a viabilidade do presente estudo

Benefícios:

Cabe lembrar que vivenciar o desenrolar de um estudo científico por si já é uma experiência benéfica que agrega a sua formação. Ademais, como política educacional, a temática racial e a prática de leitura são conteúdos previstos a serem abordados nos anos finais do Ensino Fundamental equivalentes aos ciclos III e IV, trazendo-lhe, desse modo, benefícios, pois esperamos que você desenvolva gestos de leitura crítica e reflexiva para compreender as condições de produção do discurso e perceber os ditos e não-ditos materializados em diferentes textos que abordam as questões raciais. Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir, não haverá nenhum dano ou prejuízo de qualquer natureza. Destacamos que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico e, não havendo gastos financeiros para você, nem a previsão de ressarcimentos ou indenizações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A percepção sobre as dificuldades de leitura apresentadas por alunos dos anos finais do Ensino

Endereço: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7308 **E-mail:** comitedeetica@ccm.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM**



Continuação do Parecer: 5.594.814

Fundamental e sobre o preconceito racial velado que se presentifica na escola e na sociedade em geral é lugar comum de inquietação. Somada a isso, a carência de estratégias assertivas que subsidiem a prática docente com atividades de leitura numa perspectiva discursiva e de valorização à diversidade racial em razão da baixa adesão à implementação da lei 10.639/03 impõe superação. Diante disso, este projeto tem o objetivo de desenvolver estratégias de leitura numa perspectiva discursiva que leve em consideração a construção de uma educação antirracista com/para os estudantes dos Ciclos III e IV da EJA, a partir de uma escola situada na cidade de João Pessoa/PB. Para tanto, a pesquisa toma como base teórica sobre a leitura os estudos desenvolvidos por Orlandi (2020, 2014, 2012, 2007), Brandão (2012), Geraldi (2011, 2006, 1996), Possenti (2011, 2001), Silva (2009), entre outros. Para tratar da educação antirracista, baseia-se em Carneiro (2021, 2011), Almeida (2021), Deus (2020), Gonzalez (2020), Munanga (2016), Gomes (2017, 1999), Nascimento (2016), Fernandes (2007), Lei 10.639 (BRASIL, 2003), entre outros teóricos. Consultamos Mesquita (2019), Gomes (2018), Arroyo (2014) Romão (2011), Brasil (2000), entre outros, para discorrer sobre a EJA. Sob a égide da legislação educacional, partimos de (BRASIL, 2018, 2018, 2017, 2008, 2004), entre outras normativas. O estudo é de natureza qualitativa, calcado na pesquisa-ação, de cunho intervencionista, e se utiliza da observação participante, das rodas de conversa e de questionários como instrumentos de geração de dados. Para subsidiar a análise de dados, adotamos os conceitos da Análise de Discurso Francesa. Espera-se que os discentes desenvolvam gestos de leitura crítica e reflexiva para compreender as condições de produção do discurso e perceber os ditos e não-ditos materializados em diferentes textos que abordam as questões raciais. A realização da pesquisa possibilitará a produção de uma unidade pedagógica que assessorar a mediação de práticas de leitura discursiva atreladas à educação antirracista.

Tipo de protocolo: original

Número de participantes: 5

O cronograma previsto para execução da pesquisa de campo será realizado entre 01/08/2022 a 26/10/2022.

E por orçamento a pesquisadora apresentou 4.550,00 para custeio da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Pendências:

- A carta de anuência deve ser devidamente assinada e postada via Plataforma Brasil.

Endereço: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7308

E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



Continuação do Parecer: 5.594.814

- Por se tratar de uma pesquisa de Mestrado apresentar certidão de aprovação da pesquisa, podendo ser conseguida na coordenação do PROFLETRAS.

- Atentar para a situação de que o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE só é aplicado no caso do(a) participante ser menor de idade, assim ele(a) assina o TALE e o(a) seu(sua) responsável legal assina o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Em caso dos(as) participantes serem maiores de idade o que deve ser apresentado para eles(as) é o TCLE.

- Substituir no TALE e no TCLE o termo cópia por via.

- Havendo a necessidade de manter o TALE deve informar no final do documento o contato da pesquisadora responsável para caso os(as) participantes da pesquisa precisarem contatá-la. No TALE é informado de que haverá o uso da imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final da pesquisadora. Esta informação deve ser acrescida no TCLE. E nesse caso apresentar como será garantido o anonimato.

- Enumerar as páginas do TCLE e do TALE na forma 1/2 e 2/2.

- Alterar, no TALE e no TCLE, os dados do Comitê de Ética CCS para CCM

- Remover, dos instrumentos para coleta de dados, o espaço para o nome do(a) participante da pesquisa dada a garantia de anonimato.

Ajustes devidamente realizados pelo pesquisador

Recomendações:

- Manter a metodologia aprovada pelo CEP/CCM/UFPB.
- Apresentar os relatórios parcial e final, via Plataforma Brasil, no ícone notificações.
- Informar ao CEP-CCM, por meio de Emenda/Notificação a inclusão de novos membros/equipe de pesquisa, via plataforma Brasil.
- Caso ocorram intercorrências durante ou após o desenvolvimento da pesquisa, a exemplo de alteração de título, mudança de local da pesquisa, população envolvida, entre outras, o (a) pesquisador (a) responsável deverá solicitar a este CEP, via Plataforma Brasil, aprovação de tais

Endereço: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7308

E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



Continuação do Parecer: 5.594.814

alterações, ou buscar devidas orientações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que o (a) pesquisador (a) atendeu adequadamente às recomendações feitas por este Colegiado em parecer anterior a este, e que o estudo apresenta viabilidade ética e metodológica, estando em consonância com as diretrizes contidas na Resolução 466/2012, do CNS/MS, protocolo APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ratificamos o parecer de APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa, emitido pelo Colegiado do CEP/CCM, em reunião ordinária realizada em 28 de julho de 2022.

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES PARA O(S) PESQUISADORES

O participante da pesquisa deverá receber uma via do Termo de Consentimento na íntegra, com assinaturas do pesquisador responsável e do participante e/ou do responsável legal. Se o TCLE contiver mais de uma folha, todas devem ser rubricadas e apor assinatura na última folha. O pesquisador deverá manter em sua guarda uma via do TCLE assinado pelo participante por cinco anos.

O pesquisador deverá desenvolver a pesquisa conforme delineamento aprovado no protocolo de pesquisa e só descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade, pelo CEP que o aprovou, aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

Lembramos que é de responsabilidade do pesquisador assegurar que o local onde a pesquisa será realizada ofereça condições plenas de funcionamento garantindo assim a segurança e o bem-estar dos participantes da pesquisa e de quaisquer outros envolvidos.

Eventuais modificações ao protocolo devem ser apresentadas por meio de EMENDA ao CEP/CCM de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O protocolo de pesquisa, segundo cronograma apresentado pela pesquisadora responsável, terá vigência até 02/ 2023.

Endereço: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7308

E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM**



Continuação do Parecer: 5.594.814

Ao término do estudo, o pesquisador deverá apresentar, online via Plataforma Brasil, através de NOTIFICAÇÃO, o Relatório final ao CEP/CCM para emissão da Certidão Definitiva por este CEP. Informamos que qualquer alteração no projeto, dificuldades, assim como os eventos adversos deverão ser comunicados a este Comitê de Ética em Pesquisa através do Pesquisador responsável uma vez que, após aprovação da pesquisa o CEP-CCM torna-se co-responsável.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1939691.pdf	21/06/2022 00:04:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_v2_dest.docx	21/06/2022 00:00:53	Maria da Conceição Gomes da Silva Dério	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_v2.docx	21/06/2022 00:00:27	Maria da Conceição Gomes da Silva Dério	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	20/06/2022 23:36:59	Maria da Conceição Gomes da Silva Dério	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CAAP_TCLE_TALE_sem_destaque.docx	20/06/2022 23:31:55	Maria da Conceição Gomes da Silva Dério	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CAAP_TCLE_TALE.docx	20/06/2022 20:10:51	Maria da Conceição Gomes da Silva Dério	Aceito
Outros	certidao_pesquisa.pdf	20/06/2022 10:46:11	Maria da Conceição Gomes da Silva Dério	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia_gestorescolar.pdf	20/06/2022 10:32:05	Maria da Conceição Gomes da Silva Dério	Aceito
Folha de Rosto	FR_assinada.pdf	06/05/2022 08:47:55	Maria da Conceição Gomes da Silva Dério	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7308 **E-mail:** comitedeetica@ccm.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



Continuação do Parecer: 5.594.814

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 22 de Agosto de 2022

Assinado por:

MARCIA ADRIANA DIAS MEIRELLES MOREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7308

E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

ANEXO B - Carta de anuência para autorização de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pela pesquisa: Maria da Conceição Gomes da Silva Dério
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que o projeto de pesquisa intitulado **"POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA PARA A EJA COM PRÁTICAS DE LEITURA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA"** a ser desenvolvido sob orientação da Professora Maria da Conceição Gomes da Silva Dério, com a participação dos (as) alunos (as) dos ciclos III e IV da Educação de Jovens e Adultos poderá ser realizado nesta Instituição de Ensino.

O objetivo geral do estudo é desenvolver práticas de leitura numa perspectiva discursiva que leve em consideração a construção de uma educação antirracista com/para os estudantes dos Ciclos III e IV tendo, ainda, os seguintes objetivos específicos: revisar os estudos sobre as relações étnico-raciais e sobre a leitura de abordagem discursiva; compreender como os estudantes da EJA entendem as relações étnico-raciais; analisar como os estudantes percebem o racismo na sociedade por meio da leitura crítica de gêneros textuais diversos; e desenvolver uma unidade didática que assessorie a mediação de práticas de leitura discursiva atreladas à educação antirracista.

João Pessoa/PB, 02 de junho de 2022.

Gestor Escolar

Antônio Inácio da Silva
Gestor Escolar
Matrícula nº 169.524-8
Aut. Nº 9.140

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para participantes menores de idade



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pela pesquisa: Maria da Conceição Gomes da Silva Dério
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE
(Orientação para alunos e alunas menores de idade)
(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)

Caro aluno / cara aluna,

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA PARA A EJA COM PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA”**, da mestranda Maria da Conceição Gomes da Silva Dério, sob a orientação do Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O objetivo geral do estudo é desenvolver práticas de leitura na perspectiva discursiva que considere a construção de uma educação antirracista com/para os estudantes dos Ciclos III e IV da EJA tendo, ainda, os seguintes objetivos específicos: revisitar os estudos sobre as relações étnico-raciais e sobre a leitura de abordagem discursiva; compreender como os estudantes referidos entendem as relações étnico-raciais; analisar como os estudantes percebem o racismo na sociedade por meio da leitura crítica de gêneros textuais diversos; e desenvolver um Caderno Pedagógico que assessore a mediação de práticas de leitura discursiva atreladas à educação antirracista. Com a pesquisa, espera-se que os discentes desenvolvam gestos de leitura crítica e reflexiva para compreender as condições de produção do discurso e perceber os ditos e não-ditos materializados em diferentes textos que abordam as questões raciais.

A sua forma de atuação na pesquisa consiste em, voluntariamente, participar de rodas de conversas e de oficinas de temáticas, nas quais serão desenvolvidas atividades de leitura discursiva a partir de diversos gêneros, podendo retratar as relações raciais de forma a demonstrar o discurso racista e/ou valorização da cultura e história afro-brasileira e africana.

Pleiteamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Linguística Aplicada e publicá-los em revista científica (se for o caso). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, o seu nome será mantido em sigilo, assim como de todos os dados e imagens que lhe identifiquem antes, durante e após o término do estudo. Durante a apresentação de slides, tais informações serão codificadas e borradas as imagens que eventualmente identifique-o/a.

Alertamos que toda pesquisa pode trazer riscos para os sujeitos participantes, por isso, dentre os prováveis, eventualmente você poderá não se sentir à vontade em razão da própria exposição e/ou sentir algum desconforto para abordar a temática racial dados os resquícios do mito da democracia racial. Uma boa contextualização do tema a partir da sua realidade pode atenuar tal sentimento; quanto à especificidade da modalidade, a de não ser configurada por turmas regulares, o seu deslocamento até à escola pode gerar custos e/ou indisponibilidade de tempo e/ou financeira para o agendamento quinzenal e/ou a realização das atividades da pesquisa no recinto. Se necessário, a pesquisadora poderá colaborar com tais custos caso não tenha condições para tal. Nesse aspecto, a instituição também pode indispor de espaço e/ou estrutura para essa finalidade a depender dos horários e eventuais imprevistos em que forem agendados os encontros. Um cronograma desses momentos, previamente combinado, será reapresentado ao gestor da escola para otimizar uma nova reserva do espaço para tanto. Se lhe for conveniente a você e aos demais participantes, as rodas de conversa e as oficinas temática podem, acontecer em sala virtual. Além disso, você pode apresentar alguma dificuldade para atribuir sentidos aos textos trabalhados a partir dos gestos de leitura a serem desenvolvidos nas rodas de conversa e nas oficinas temáticas.

Diante dos riscos citados e de outros prováveis a que você será submetido, a pesquisadora poderá antevê-los intervindo prévia e assertivamente ao longo da consecução da pesquisa com o fim de minimizá-los em relação a sua participação e a viabilidade do presente estudo.

Cabe lembrar que vivenciar o desenrolar de um estudo científico por si já é uma experiência benéfica que agrega a sua formação. Ademais, como política educacional, a temática racial e a prática de leitura são conteúdos previstos a serem abordados nos anos finais do Ensino Fundamental equivalentes aos ciclos III e IV, trazendo-lhe, desse modo, benefícios, pois esperamos que você desenvolva gestos de leitura crítica e reflexiva para compreender as condições de produção do discurso e perceber os ditos e não-ditos materializados em diferentes textos que abordam as questões raciais.

No decorrer da pesquisa você terá a garantia: a) de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) de liberdade para abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai, sua mãe, seu/sua responsável ou seu/sua representante legal tenha consentido sua participação, sem penalização alguma e sem prejuízo de qualquer natureza.

Com a pesquisa em si, não será exigida nenhuma contribuição financeira para você nem para o seu pai, mãe, responsável ou representante legal, e não estão previstos, na pesquisa, ressarcimentos ou indenizações.

Por meio desta pesquisa, espera-se contribuir com a produção de um Caderno Pedagógico que assessorar a mediação de práticas de leitura discursiva atreladas à educação antirracista

Desde já, agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecer suas dúvidas e/ou prestar maiores informações.

Eu, _____, fui informado (a) a respeito dos objetivos, justificativa, riscos e benefícios desta pesquisa, de maneira clara e detalhada, e tive a oportunidade de ler este documento e esclarecer as informações as quais não compreendi. Sou consciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou desistir do estudo sem qualquer prejuízo, assim como o/a meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal poderá modificar a decisão de ter autorizado a minha participação se assim o desejar. Estando o Termo de Consentimento do/da meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal já assinado, declaro que dou meu assentimento para dela participar e para a publicação dos seus resultados, assim como para o uso de minha imagem sem possibilidade de identificação e não haja menção ao meu nome nos *slides* destinados à apresentação do trabalho final da pesquisadora. Durante essa exposição tais informações serão codificadas e borradas as imagens que eventualmente possa me identificar.

Estou ciente de que receberei uma via deste Termo de Assentimento, assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira e segunda páginas rubricadas por ambos, visto que o documento contém três páginas.

João Pessoa/PB, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo, entrar em contato com a pesquisadora: **MARIA DA CONCEIÇÃO GOMES DA SILVA DÉRIO**. Telefone: (83) 9.9986-5044.

Comitê de Ética do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba, Endereço:- Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14, Campus I – Cidade Universitária - Bairro Castelo Branco CEP: 58059- 900 - João Pessoa-PB, telefone: (083) 3216-7308, e-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pela pesquisa: Maria da Conceição Gomes da Silva Dério
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Orientação para Pais, Mães ou Responsáveis)
(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)

Caro (a) pai, mãe, responsável ou representante legal,

O (a) seu (sua) filho (a)-dependente está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA PARA A EJA COM PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA”** da mestranda Maria da Conceição Gomes da Silva Dério, sob a orientação do Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O objetivo geral do estudo é desenvolver práticas de leitura na perspectiva discursiva que considere a construção de uma educação antirracista com/para os estudantes dos Ciclos III e IV da EJA, tendo, ainda, os seguintes objetivos específicos: revisar os estudos sobre as relações étnico-raciais e sobre a leitura de abordagem discursiva; compreender como os estudantes da EJA entendem as relações étnico-raciais; analisar como os estudantes percebem o racismo na sociedade por meio da leitura crítica de gêneros textuais diversos; e desenvolver um Caderno Pedagógico que assessorar a mediação de práticas de leitura discursiva atreladas à educação antirracista. Espera-se que os discentes desenvolvam gestos de leitura crítica e reflexiva para compreender as condições de produção do discurso e perceber os ditos e não-ditos materializados em diferentes textos que abordam as questões raciais.

Solicitamos a colaboração do seu (sua) filho (a)-dependente para participar das rodas de conversa e das oficinas temáticas de leitura a fim de que os/as alunos/alunas desenvolvam a leitura crítica através da produção e efeitos de sentido sobre as questões étnico-raciais a partir de gêneros diversos.

Pleiteamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Linguística Aplicada e publicá-los em revista científica (se for o caso). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, o nome dele/dela será mantido em sigilo, assim como de todos

os dados e imagens que os/as identifiquem antes, durante e após o término do estudo. Durante a apresentação de slides, tais informações serão codificadas e borradas as imagens que eventualmente identifique-o/a.

Alertamos que toda pesquisa pode trazer riscos para os sujeitos participantes, por isso, dentre os prováveis, eventualmente seu filho/sua filha poderá não se sentir à vontade em razão da própria exposição e/ou sentir algum desconforto para abordar a temática racial dados os resquícios do mito da democracia racial. Uma boa contextualização do tema a partir da realidade dele/dela pode atenuar tal sentimento; quanto à especificidade da modalidade, a de não ser configurada por turmas regulares, o deslocamento dele/dela até à escola pode gerar custos e/ou indisponibilidade de tempo e/ou financeira para o agendamento quinzenal e/ou a realização das atividades da pesquisa no recinto. Se necessário, a pesquisadora poderá colaborar com tais custos caso não tenha condições para tal. Nesse aspecto, a instituição também pode indispor de espaço e/ou estrutura para essa finalidade a depender dos horários e eventuais imprevistos em que forem agendados os encontros. Um cronograma desses momentos, previamente combinado com o seu filho/sua filha, será reapresentado ao gestor da escola para otimizar uma nova reserva do espaço para tanto. Se for conveniente a ele/a ela e aos demais participantes, as rodas de conversa e as oficinas temática podem, acontecer em sala virtual. Além disso, seu filho/sua filha pode apresentar alguma dificuldade para atribuir sentidos aos textos trabalhados a partir dos gestos de leitura a serem desenvolvidos nas rodas de conversa e nas oficinas temáticas.

Diante dos riscos citados e de outros prováveis a que ele/ela será submetido(a), a pesquisadora poderá antevê-los intervindo prévia e assertivamente ao longo da consecução da pesquisa com o fim de minimizá-los em relação a participação do seu filho/da sua filha e a viabilidade do presente estudo.

Cabe lembrar que vivenciar o desenrolar de um estudo científico por si já é uma experiência benéfica que agrega a formação dele/dela. Ademais, como política educacional, a temática racial e a prática de leitura são conteúdos previstos a serem abordados nos anos finais do Ensino Fundamental equivalentes aos ciclos III e IV, trazendo-lhe, desse modo, benefícios, pois esperamos que ele/ela desenvolva gestos de leitura crítica e reflexiva para compreender as condições de produção do discurso e perceber os ditos e não-ditos materializados em diferentes textos que abordam as questões raciais.

Esclarecemos que a participação do seu filho/da sua filha ou dependente no estudo é voluntária e, portanto, ele/ela não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir, não haverá nenhum dano ou prejuízo de qualquer natureza para ele/ela.

Destacamos que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico, não havendo gastos financeiros para o (a) seu (sua) filho (a)-dependente nem para você, nem a previsão de ressarcimentos ou indenizações.

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para que o/a menor _____ participe desta pesquisa, assim como para a publicação dos seus resultados, desde que o uso da imagem dele/dela não o/a identifique e não haja menção ao nome dele/dela nos *slides* destinados à apresentação do trabalho final da pesquisadora. Durante essa exposição tais informações serão codificadas e borradas as imagens que eventualmente possa identificá-lo/la.

Estou ciente de que receberei uma via deste Termo de Assentimento, assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira e segunda páginas rubricadas por ambos, visto que o documento contém três páginas.

Assinatura do pai, da mãe, responsável ou representante legal do Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo, entrar em contato com a pesquisadora: **MARIA DA CONCEIÇÃO GOMES DA SILVA DÉRIO**. Telefone: (83) 9.9986-5044.

Comitê de Ética do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba, Endereço:- Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14, Campus I – Cidade Universitária - Bairro Castelo Branco CEP: 58059- 900 - João Pessoa-PB, telefone: (083) 3216-7308, e-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participantes
Maiores de Idade



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
 Responsável pela pesquisa: Maria da Conceição Gomes da Silva Dério
 Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Orientação para alunos e alunas maiores de idade)
(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)

Caro aluno / cara aluna,

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA PARA A EJA COM PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA”** da mestranda Maria da Conceição Gomes da Silva Dério, sob a orientação do Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O objetivo geral do estudo é desenvolver práticas de leitura na perspectiva discursiva que considere a construção de uma educação antirracista com/para os estudantes dos Ciclos III e IV da EJA, tendo, ainda, os seguintes objetivos específicos: revisar os estudos sobre as relações étnico-raciais e sobre a leitura de abordagem discursiva; compreender como os estudantes da EJA entendem as relações étnico-raciais; analisar como os estudantes percebem o racismo na sociedade por meio da leitura crítica de gêneros textuais diversos; e desenvolver um Caderno Pedagógico que assessore a mediação de práticas de leitura discursiva atreladas à educação antirracista. Espera-se que os discentes desenvolvam gestos de leitura crítica e reflexiva para compreender as condições de produção do discurso e perceber os ditos e não-ditos materializados em diferentes textos que abordam as questões raciais.

Solicitamos a sua colaboração para participar das aulas que ministraremos, das rodas de conversa e das oficinas temáticas de leitura a fim de vocês desenvolvam a leitura crítica através da produção e efeitos de sentido sobre as questões étnico-raciais a partir de gêneros diversos.

Pleiteamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Linguística Aplicada e publicá-los em revista científica (se for o caso). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, o seu nome será mantido em sigilo, assim como de todos os dados e imagens que lhe identifiquem antes, durante e após o término do estudo. Durante a apresentação de slides, tais informações serão codificadas e borradas as imagens que eventualmente identifique-o/a.

Alertamos que toda pesquisa pode trazer riscos para os sujeitos participantes, por isso, dentre os prováveis, eventualmente você poderá não se sentir à vontade em

razão da própria exposição e/ou sentir algum desconforto para abordar a temática racial dados os resquícios do mito da democracia racial. Uma boa contextualização do tema a partir da sua realidade pode atenuar tal sentimento; quanto à especificidade da modalidade, a de não ser configurada por turmas regulares, o seu deslocamento até à escola pode gerar custos e/ou indisponibilidade de tempo e/ou financeira para o agendamento quinzenal e/ou a realização das atividades da pesquisa no recinto. Se necessário, a pesquisadora poderá colaborar com tais custos caso não tenha condições para tal. Nesse aspecto, a instituição também pode indispor de espaço e/ou estrutura para essa finalidade a depender dos horários e eventuais imprevistos em que forem agendados os encontros. Um cronograma desses momentos, previamente combinado, será reapresentado ao gestor da escola para otimizar uma nova reserva do espaço para tanto. Se lhe for conveniente a você e aos demais participantes, as rodas de conversa e as oficinas temática podem, acontecer em sala virtual. Além disso, você pode apresentar alguma dificuldade para atribuir sentidos aos textos trabalhados a partir dos gestos de leitura a serem desenvolvidos nas rodas de conversa e nas oficinas temáticas.

Diante dos riscos citados e de outros prováveis a que você será submetido, a pesquisadora poderá antevê-los intervindo prévia e assertivamente ao longo da consecução da pesquisa com o fim de minimizá-los em relação a sua participação e a viabilidade do presente estudo.

Cabe lembrar que vivenciar o desenrolar de um estudo científico por si já é uma experiência benéfica que agrega a sua formação. Ademais, como política educacional, a temática racial e a prática de leitura são conteúdos previstos a serem abordados nos anos finais do Ensino Fundamental equivalentes aos ciclos III e IV, trazendo-lhe, desse modo, benefícios, pois esperamos que você desenvolva gestos de leitura crítica e reflexiva para compreender as condições de produção do discurso e perceber os ditos e não-ditos materializados em diferentes textos que abordam as questões raciais.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir, não haverá nenhum dano ou prejuízo de qualquer natureza.

Destacamos que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico e, não havendo gastos financeiros para você, nem a previsão de ressarcimentos ou indenizações.

Estou ciente de que receberei uma via deste Termo de Assentimento, assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira e segunda páginas rubricadas por ambos, visto que o documento contém três páginas

Declaro que fui devidamente esclarecido / esclarecida e dou o meu consentimento para participar desta pesquisa, assim como para a publicação dos seus resultados, desde que o uso da minha imagem não me identifique e não haja menção ao meu nome nos *slides* destinados à apresentação do trabalho final da pesquisadora. Durante essa exposição tais informações serão codificadas e borradas as imagens que eventualmente possa me identificar.

Estou ciente de que receberei uma via deste Termo de Assentimento, assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira e segunda páginas rubricadas por ambos, visto que o documento contém três páginas.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo, entrar em contato com a pesquisadora: **MARIA DA CONCEIÇÃO GOMES DA SILVA DÉRIO**. Telefone: (83) 9.9986-5044.

Comitê de Ética do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba, Endereço:- Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14, Campus I – Cidade Universitária - Bairro Castelo Branco CEP: 58059- 900 - João Pessoa-PB, telefone: (083) 3216-7308, e-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

APÊNDICE D – Roteiro da Observação Participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
 UFPB CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
 Responsável pelo projeto: Maria da Conceição Gomes da Silva Dério
 Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: " **POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA PARA A EJA COM PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA** "

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

1. Qual a recepção inicial dos estudantes da EJA frente ao tema do racismo?
2. Os estudantes negam a existência ou prática de racismo no Brasil?
3. Como vão reagir diante dos casos que ilustram o racismo no Brasil?
4. Os estudantes compreendem os gêneros norteadores?
5. Todos responderam oralmente as questões sugeridas?
6. Sentiram-se estimulados a realizar as atividades após a leitura dos gêneros?
7. Os alunos conseguiram compreender os modos de leituras que serão propostos/exibidos?
8. Todos devolveram as questões sugeridas?
9. Compareceram a todas as oficinas?

Fonte: elaborado pela pesquisador

APÊNDICE E – Questionário Socioeconômico



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
 UFPB CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
 Professora Maria da Conceição Gomes da Silva Dério
 Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: " **POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA PARA A EJA COM PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA** "

Prezado (a) Aluno (a),

Estou realizando uma pesquisa intitulada "POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA PARA A EJA COM PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA", sob a orientação da Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, através do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Desse modo, solicito a sua colaboração respondendo este questionário socioeconômico, cujo objetivo está exposto abaixo. A sua identificação é opcional, logo você pode utilizar apenas o seu nome social. Além disso, todas as informações aqui prestadas serão mantidas em sigilo.

Antecipadamente, agradeço a sua colaboração.

Maria da Conceição Gomes da Silva Dério

Professora desta escola e Mestranda em Letras/PROFLETRAS-UFPB

Matrícula: _____ Ciclo da EJA: _____

Objetivo: Conhecer o perfil socioeconômico e a história de leitura dos sujeitos da pesquisa.

1-Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos (Marque apenas uma resposta)

- (A) Moro sozinho (B) Uma a três (C) Quatro a sete (D) Oito a dez (E) Mais de dez

2- A casa onde você mora é? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Própria (B) Alugada (C) Cedida

3- Sua casa está localizada em? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Zona rural (B) Zona urbana (C) Comunidade indígena (D) Comunidade quilombola

4. Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário).
 (B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio).
 (C) Ensino Médio (antigo 2º grau).
 (D) Ensino Superior.
 (E) Não estudou
 (F) Não sei

5. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
 (B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
 (C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
 (D) Ensino Superior
 (E) Não estudou
 (F) Não sei

6. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Nenhuma renda.
 (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.202,00).
 (C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.202,00 até R\$ 3.606,00).
 (D) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.606,00 até R\$ 7.212,00).
 (E) Mais de R\$ 7.212,00

7. Você trabalha ou já trabalhou? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sim (B) Não trabalho, mas já trabalhei. (C) Nunca trabalhei

8. Em que você trabalha atualmente?

- (A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
 (B) Na indústria.
 (C) Na construção civil.
 (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
 (E) Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo).
 (F) Trabalho em minha casa informalmente (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.).
 (G) Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro/a, mordomo/governanta, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.).
 (H) No lar (sem remuneração).
 (I) Outro:
 (J) Não trabalho.

9. Quantas horas semanais você trabalha? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
- (B) De 11 a 20 horas semanais.
- (C) De 21 a 30 horas semanais.
- (D) De 31 a 40 horas semanais.
- (E) Mais de 40 horas semanais

10. Com que idade você começou a trabalhar? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Antes dos 14 anos.
- (B) Entre 14 e 16 anos.
- (C) Entre 17 e 18 anos.
- (D) Após 18 anos.

11. Como você avalia ter estudado e trabalhado durante seus estudos?

- (A) Atrapalhou meus estudos.
- (B) Possibilitou meus estudos.
- (C) Possibilitou meu crescimento pessoal.
- (D) Não atrapalhou meus estudos

12. Você já reprovou alguma vez? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não, nunca.
- (B) Sim, uma vez.
- (C) Sim, duas vezes.
- (D) Sim, três vezes ou mais.

13. Qual principal motivo faria você voltar a estudar ou continuar estudando?

- (A) Conseguir um emprego.
- (B) Progredir no emprego atual.
- (C) Conseguir um emprego melhor.
- (D) Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado.
- (E) Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos.
- (F) Não pretendo voltar a estudar.

14. Se você já frequentou a escola regular, em que série você deixou de estudar? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não frequentei.
- (B) 1a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- (C) 2a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- (D) 3a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- (E) 4a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- (F) 5a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- (G) 6a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- (H) 7a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- (I) 8a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).

15. Se você deixou de frequentar a escola regular, quantos anos você tinha? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Nunca frequentei a escola.
- (B) Estou frequentando a escola.
- (C) Menos de 10 anos.
- (D) Entre 10 e 14 anos.
- (E) Entre 15 e 18 anos.
- (F) Entre 19 e 24 anos.
- (G) Entre 25 e 30 anos.
- (H) Mais de 30 anos.

Fonte: Adaptado do ENCCEJA²⁹

²⁹ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

APÊNDICE F – Questionário da Diagnose Inicial



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UFPB CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Professora Maria da Conceição Gomes da Silva Dério
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: " **POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA PARA A EJA COM PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA** "

Prezado (a) Aluno (a),

Estou realizando uma pesquisa intitulada "**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA PARA A EJA COM PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA**", sob a orientação do Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, através do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Desse modo, solicito a sua colaboração respondendo esta atividade diagnóstica, cujo objetivo está exposto no quadro abaixo. A sua identificação é opcional, logo você pode utilizar apenas o seu nome social. Além disso, todas as informações aqui prestadas serão mantidas em sigilo.

Antecipadamente, agradeço a sua colaboração.

Maria da Conceição Gomes da Silva Dério

Professora desta escola e Mestranda em Letras/PROFLETRAS-UFPB

Ciclo da EJA: _____

Objetivo da atividade: Perceber qual a compreensão que o estudante do ciclo III e IV da EJA apresenta acerca do racismo na sociedade.

Leia o texto abaixo e responda as questões a seguir.



Disponível em: <https://p.facebook.com/chargesdoniniu/photos/a.444164088957199/4838232129550351/?type=3>.

Acesso em: 15 set.2021

1. Por que a mulher afirma que não existe racismo?
2. O que a mulher quis dizer com a pergunta: "Tanto que você está empregado, né segurança"?
3. O que a mulher esperava que o homem fosse responder?
4. Por que a senhora confundiu o dono da loja com um segurança?

5. Repare nas cores com as quais os personagens são apresentados para indicar diferença na cor da pele. Se eles aparentassem o mesmo tom de pele, a mulher teria se confundido?

6. De acordo com sua percepção, pretos/pretas e/ou pardos/pardas trabalham mais como segurança ou donos de loja? Por quê? O que você pensa a respeito?

7. Em relação à cor da sua pele, como você a/se identifica, como se autodeclara?

a. ☐ branca b. ☐ parda c. ☐ amarela d. ☐ preta e. ☐ outra:

8. Já passou por algum constrangimento em razão da cor de sua pele?

a. ☐ Sim, já passei. b. ☐ Não, nunca passei. c. ☐ Não lembro.

9. Você já ouviu falar ou presenciou alguém passar por uma experiência negativa, algum constrangimento em razão da cor da pele?

a. ☐ Sim, já ouvi falar e já presenciei.
 b. ☐ Sim, já ouvi falar, mas nunca presenciei.
 c. ☐ Não, não ouvi falar, mas já presenciei.
 d. ☐ Não, não ouvi falar e nunca presenciei.
 e. ☐ Sim
 f. ☐ Outra:

10. Quando você pensa ou fala de racismo, qual a imagem que lhe vem à cabeça?

11. Você acha que racismo existe e é praticado no Brasil?

a. ☐ Sim, racismo existe e é praticado no Brasil.
 b. ☐ Sim, racismo existe, mas não é praticado no Brasil.
 c. ☐ Não, não existe, nem é praticado no Brasil.

12. Se respondeu "sim" para a questão anterior, qual a cor da pele das pessoas que são preconceituosas raciais e/ou racistas em sua maioria?

a. ☐ branca b. ☐ parda³⁰ c. ☐ amarela d. ☐ preta³¹ e. ☐ pessoas de qualquer tom de pele.

13. O que você entende por racismo?

Fonte: elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE G – Questionário do Primeiro Momento

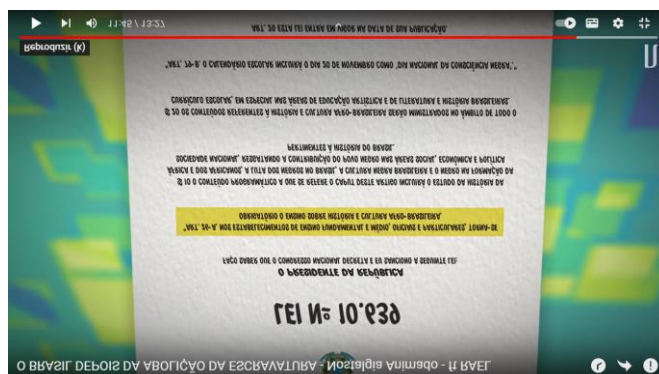
1ª Atividade (25/08/2022)
Aluno:
Matrícula:
Ciclo da EJA:

³⁰ Segundo o IBGE (2022), para fins de representatividade nos marcadores sociais, as populações pardas e pretas podem aparecer agregadas. Contudo, cabe aos entrevistados a autodeclaração da cor da própria pele. Por isso, decidimos mantê-las em alternativas separadas à escolha da autoidentificação do pesquisado.

³¹ Segundo o IBGE (2022), para fins de representatividade nos marcadores sociais, as populações pretas e pardas podem aparecer agregadas. Contudo, cabe aos entrevistados a autodeclaração da cor da própria pele. Por isso, decidimos mantê-las em alternativas separadas à escolha da autoidentificação do pesquisado.

Questões propostas:

Com o auxílio da professora, acesse e assista ao curta abaixo:



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kaD2kBPWuV0>. Acesso em 29 jun. 2022

Agora que você assistiu ao curta, responda (oralmente) as questões a seguir:

- Quais as consequências do pós-abolição para os ex-escravos?
- O que é racismo estrutural?
- Por que é importante conhecer a história da escravidão do Brasil?
- A legislação educacional é capaz de acabar com a desigualdade e o racismo no país?

Depois de refletir sobre o curta anterior, leia a tirinha seguinte:



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B5FI9smDuoa/>. Acesso em 29 jun. 2022

1. Você já ouviu alguma dessas expressões? Como você reagiu?
2. Já fez comentários como os dos quadrinhos? Em que situação?
3. De acordo com a sequência de quadrinhos, o que é possível compreender?
4. O que o título “racismo sem querer” quer dizer?
5. O que cada quadrinho tem em comum?
6. Por que os personagens brancos questionam os outros que são negros?
7. Pela expressão no rosto de cada personagem, os brancos estão sorrindo. O que é possível perceber?
8. Em “Para uma negra, você até que é bonita” ou “Eu não sabia que gente como você tinha sensibilidade para a arte” existem duas afirmações relacionadas a cor da pele. O que se pode compreender?
9. No 7º quadrinho, a moça pergunta ao rapaz “você conseguiu ser advogado com esse cabelo?”. Qual a relação do cabelo com o fato de ele ter conseguido ser advogado?
10. E se todos os personagens apontados pela cor de sua pele fossem brancos, as dúvidas ou os questionamentos fariam sentido? Por quê?
11. O que você sabe ou entende de estereótipos?
12. E que medida essa tira relaciona-se à aula de história do vídeo introdutório?
13. O que você sabe ou entende por preconceito racial?

Fonte: elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE H – Questionário do Segundo Momento

2ª Atividade (09/09/2022)
Aluno(a):
Matrícula:
Ciclo da EJA:
Objetivo: Perceber os efeitos de sentido estabelecidos pelos interlocutores envolvidos no discurso racista informado pelo gênero discursivo notícia.
Leia o texto abaixo para responder às questões seguintes: Turista de Santa Catarina é presa em flagrante, na orla de João Pessoa, por injúria racial contra comerciante. Dona de um quiosque na orla foi vítima de diversas ofensas enquanto trabalhava Por g1 PB 02/03/2022 14h29. Atualizado há 2 semanas.



Turista é suspeita de injúria racial contra dona de quiosque, em João Pessoa
Disponível em <https://globoplay.globo.com/v/10350433/>. Acesso em, 12 mar. 2022. Imagem adaptada

Uma turista de Santa Catarina que passava o carnaval em João Pessoa foi presa em flagrante por injúria racial, nesta terça-feira (1º). O caso aconteceu num quiosque da orla da capital, onde a dona do estabelecimento foi vítima de diversas ofensas.

A comerciante contou à polícia que a turista chegou no local e pediu uma cerveja. Com pouco tempo, teria tentado sair do local sem pagar pelo produto consumido. Ao cobrar o pagamento, a dona do quiosque alega ter recebido diversas ofensas de cunho racista, além de outros termos de teor pejorativo e violento.

LEIA TAMBÉM:

Entenda a diferença entre racismo e injúria racial

Ao ser ofendida, a mulher acionou a polícia, que chegou em instantes e fez a prisão em flagrante. As testemunhas foram necessárias para que o caso tivesse um desfecho apenas na delegacia.

Por ser considerado um crime de injúria racial, e não de racismo, a turista pode ser liberada após pagamento de fiança.

O delegado do caso, Marcelo Falcone, é responsável pela delegacia especializada no combate a crimes raciais. De acordo com ele, as principais diferenças na tipificação de um ato como racismo ou injúria racial está no grau de subjetividade da ofensa ou da ação.

Em casos como o que aconteceu na orla de João Pessoa nesta terça (1º), o desrespeito foi direcionado a uma pessoa especificamente, atingindo a subjetividade da vítima. Situações assim são categorizadas como injúria racial.

O racismo se dá quando a vítima é impedida de algum direito por uma discriminação. Pode ser impedida de acessar algum espaço, ou ser perseguida por causa de raça, etnia, identidade de gênero ou religião.

Nos termos da lei, o crime de injúria racial pode ocasionar uma pena de 1 a 3 anos de reclusão, e está sujeito a fiança. Já o crime de racismo é inafiançável e imprescritível.

Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2022/03/02/turista-de-santa-atarina-e-presa-em-flagrante-na-orla-de-joao-pessoa-por-injuria-racial-contra-comerciante.ghml>. Acesso em, 12 mar. 2022

Questões propostas

1. Embora não percebamos, diariamente pessoas são discriminadas em razão da cor da pele. Você consegue enxergar atitudes assim? Já ouviu falar ou presenciou cenas assim? Como você se sentiu/reagiu?

- a) () Não, nunca percebi.
- b) () Sim, já ouvi falar ou já presenciei. Fiquei indiferente diante da situação.
- c) () Sim, Já ouvi falar ou presenciei. Fiquei constrangido diante da situação.
- d) () Sim, já ouvi falar ou presenciei. Defendi ou denunciei a situação.

2. O texto acima é uma notícia e tem como objetivo informar um fato. O que ele informa?

3. Qual o público-alvo da notícia?

- a) () Pessoas negras.
- b) () Pessoas racistas.
- c) () Pessoas em geral.
- d) () Frequentadores da praia.

4. Uma notícia é estruturada a partir de alguns elementos como: **o título, o subtítulo, a lide (o que ocorreu? com quem? Quando ocorreu? Onde ocorreu? Como ocorreu? Por que ocorreu?)** e o texto em si que ajudam no processo de construção de sentidos do gênero. Com base nesses elementos, releia o texto e identifique (oralmente) um deles.

5. Releia o título “*Turista de Santa Catarina é presa em flagrante, na orla de João Pessoa, por injúria racial contra comerciante*” e observe que o verbo destacado *ser* está flexionado na 3ª pessoa do singular. Se o fato ocorreu no pretérito (passado), por que o tempo verbal está no presente?

a) () Para chamar a atenção dos leitores sobre o fato recente.

b) () Para mostrar que esse tipo de notícia ocorreu.

6. Apesar de não estar evidente na notícia, o que levou a turista a cometer tal atitude?

a) () A turista ficou irritada com o atendimento da comerciante

b) () A comerciante desrespeitou a turista.

c) () A turista desrespeitou a comerciante porque ela é negra.

d) () A comerciante se recusou a atender a cliente pelo fato de ela ser turista.

d) () Outra resposta:

7. Considerando o contexto da notícia, se você estivesse no lugar da comerciante, como reagiria?

a) () Reagiria da mesma forma que a comerciante.

b) () Não reagiria. Concluiria o atendimento dela.

c) () Não reagiria. Ignoraria a turista e voltaria a fazer as atividades normais do quiosque.

d) () Outra resposta:

8. Você concorda que a atitude da comerciante foi adequada ou exagerada? Justifique sua opinião.

9. Notícias como essa, de um fato que denuncia práticas preconceituosas, discriminatórias ou racistas veiculam em diferentes contextos de circulação (TV, rádio, internet, etc) com mais frequência atualmente. Por que isso vem ocorrendo?

a) () Porque atualmente “tudo é racismo”.

b) () Porque as pessoas que sofriam caladas com essas atitudes passaram a se incomodar e a denunciar mais.

c) () Outra resposta:

10. O que você acha que ocorreria / qual seria o desfecho da notícia se:

a) a turista não tivesse desrespeitado a comerciante?

b) a comerciante não fosse negra (ou parda)?

11. Ao ser consultado pela jornalista para falar do fato, o delegado explica a diferença sobre injúria racial e racismo. Você conseguiu entender a diferença entre injúria racial e racismo e as consequências para quem os comete? Escreva sua compreensão.

12. Você acha que essa lei é suficiente para diminuir a reprodução de casos como o noticiado? Que outras contribuições poderiam existir para que os crimes de racismo e atos de discriminação diminuam?

Fonte: elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE I– Questionário referente ao Terceiro Momento

3ª Atividade (13/09/2022)
Aluno(a):
Matrícula:
Objetivo: A) Apresentar gestos de leitura relacionadas às condições de produção do contexto imediato e a posição social dos sujeitos. B) Positivar a memória, ancestralidade negra. C) Fomentar o convívio e o respeito às diferenças religiosas (Art. 5º, VI, CF 1988)
Você guarda lembranças afetivas de algum familiar que já faleceu? Poderia compartilhar uma delas? Socialize. Dessas memórias, alguma diz respeito a suas origens, seus antepassados? Socialize. Agora, com auxílio da professora, acesse e assista ao vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nEjoPH2mLjw. para responder as questões seguintes: 1. No clipe, cada enquadramento apresenta uma cena que constrói uma narrativa musical. O que ela conta? 2. Além da narrativa que configura o enredo do clipe, existem elementos que ajudam no processo de compreensão, como quem narra, onde e quando acontece, quem são os personagens que fazem parte do encadeamento das cenas. Reveja o clipe, em seguida, identifique e construa oralmente um roteiro com base nos elementos narrativos encontrados. 3. Uma das personagens que aparece no começo do clipe assiste da plateia de um teatro a apresentação de outra personagem. Quem elas representam? a) () Neta e avô b) () A avó da atriz. c) () A neta da atriz. d) () Atrizes. 4. Maria Gadu, cantora e compositora, escreveu a letra do clipe para sua avó, interpretada pela atriz Neusa Borges. Do clipe, o que é possível perceber sobre a relação de ambas? 5. Em uma das cenas, a neta usa uma tinta preta para pintar a pele dela. O que isso significa? a) () A neta tem tanto afeto pela sua avó negra que se pintou de preto para se parecer com ela. b) () A neta se pintou de preto, mas poderia ter feito com qualquer outra cor. c) () A neta estava brincando de se sujar de tinta preta. d) () Outra resposta: 6. Ao final do clipe, a avó parece em outro ambiente, diferente do teatro e da casa que aparecem nas cenas juntamente com a neta. Você sabe que lugar é esse e o que ele representa para a neta? 7. Leia a letra do clipe “Dona Cila”, de Maria Gadu e tente relacioná-los a seguir: De todo o amor que eu tenho Metade foi tu que me deu Salvando minh'alma da vida Sorrindo e fazendo o meu eu Se queres partir, ir embora Me olha da onde estiver Que eu vou te mostrar que eu tô pronta Me colha madura do pé Salve, salve essa nega Que axé ela tem Te carrego no colo e te dou minha mão Minha vida depende só do teu encanto Cila, pode ir tranquila Teu rebanho tá pronto Teu olho que brilha e não para Tuas mãos de fazer tudo e até

A vida que chamo de minha
 Neguinha, te encontro na fé
 Me mostre um caminho agora
 Um jeito de estar sem você
 O apego não quer ir embora
 Diacho, ele tem que querer
 Ó, meu pai do céu, limpe tudo aí
 Vai chegar a rainha
 Precisando dormir
 Quando ela chegar
 Tu me faça um favor
 Dê um banto a ela
 Que ela me benze aonde eu for
 O fardo pesado que levas
 Desagua na força que tens
 Teu lar é no reino divino
 Limpinho, cheirando alecrim

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/blog/historia-da-musica-dona-cila/>. Acesso em 11 jun. 22

a) O que é a letra diz e para quem diz?

b) No trecho “Ó, meu pai do céu, limpe tudo aí/Vai chegar a rainha/Precisando dormir”, há um pedido feito. O que esse pedido representa?

b) Reveja o clipe após a leitura do texto acima. A letra conta as cenas do clipe? Cite uma das cenas da letra que foram contempladas pelo clipe.

c) É possível perceber alguns itens, vestimentas e rituais que caracterizam as religiões de matriz africana? Quais?

() Não, não consegui perceber.

() Sim, por exemplo, termos como axé, banho de alecrim, roupas brancas.

8. No Brasil, a formação da nossa população deu-se a partir da mistura de diferentes povos, como os indígenas que por aqui são nativos; pretos ou pardos (BRASIL, 2019), descendentes de negros escravizados oriundos de diversas nações do continente Africano; além de outros, como os imigrantes europeus e orientais. Essa formação representa uma mistura também de sabores, histórias, culturas, línguas e práticas religiosas que devem ser respeitadas, pois tudo isso reflete a nossa diversidade.

No entanto, apesar do artigo 5º, inciso VI, da Constituição Federal prescrever que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 1988), no dia a dia, percebemos esse desrespeito, especialmente, em relação às religiões afro-brasileira.

a) Você já ouviu/presenciou uma situação de desrespeito e intolerância como essa? E em outros locais de cultos religiosos e liturgias? Socialize.

() Sim, raramente.

() Sim, sempre.

() Não, nunca ouvi falar

() Outra resposta:

b) Você saberia dizer os motivos dessa intolerância?

c) Qual seria sua reação se sua crença e/ou local de culto fosse violado, invadido, desrespeitado?

d) E o que é possível fazer para que isso não se reproduza e, com isso, respeitar o preceito constitucional de liberdade de consciência e de crença?

APÊNDICE J – Questionário referente ao Quarto Momento

4ª Atividade (15/09/2022)
Aluno(a):
Matrícula:
Objetivo: A) Apresentar gestos de leitura sobre o contexto amplo e imediato do Anúncio O Boticário, campanha 2020 B) Conhecer, valorizar e respeitar a identidade, a cultura e a história afro-brasileira e africana.
Para começo de conversa... Sua família costuma reunir-se para fazer confraternização natalina? Você tem lembranças da sua infância nesse período? Se sim, como foram/são esses momentos? O que o Natal representa para você e para sua família? Agora, com auxílio da professora, assista a este anúncio por meio do link https://www.youtube.com/watch?v=SXH_aYoGfSk para responder as questões seguintes: 1. A quem vocês acham que se dirige esse anúncio publicitário? a) () Aos consumidores em geral. b) () Aos consumidores da marca O boticário. b) () Aos crianças. c) () As pessoas negras. d) () Outra resposta: 2. O anúncio publicitário é uma campanha Natalina veiculada no ano de 2020 de O boticário. O que a criança negra viu de diferente no Papai Noel? 3. Você acha que o menino negro sentiu-se representado pelo Papai Noel negro? a) () Sim. b) () Não. Atente agora para a exposição do documentário no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=N8lslRz93xE&t=136s: 6. Vocês gostaram do vídeo? O que acharam dele? Ele fala sobre o quê? 7. O documentário traz uma preocupação do Papai Noel Negro em relação às crianças. Que preocupação é essa e por quê? 8. Para você o que significa diversidade e o que é ser representado? 9. No fim do anúncio, aparece a seguinte frase: “Que você seja tudo o que desejar”. Essa é uma frase de efeito usada para chamar atenção do cliente e convencê-lo a adquirir o produto da campanha de Natal de O Boticário. Considerando o anúncio, o menino pode ser o que ele desejou ser? a) () Sim, o menino pode ser o que ele desejou ser. b) () Não, o menino não pode ser o que ele desejou ser. c) () Outra resposta: 10. Com base nos dois vídeos, você acha que o menino negro foi representado de fato? a) () Sim, o menino foi representado de fato. b) () Não, o menino não foi representado de fato. c) () Outra resposta: 11. Você acredita que o fato de consumir o produto da campanha pode realizar desejos? a) () Sim. b) () Não.

c) () Outra resposta:

12. Você acha que o anúncio representa a diversidade dos consumidores ou usa desse apelo para vender?

- a) () O anúncio representa a diversidade dos potenciais consumidores.
- b) () O anúncio representa os consumidores negros.
- c) () O anúncio usa a figura do negro para promover a marca O Boticário.
- d) () Outra resposta:

13. Qual a relação entre o anúncio e o documentário?

14. Por que o hábito de dar presentes está associado ao Natal?

- a) () Porque faz referência aos presentes que os Reis Magos deram a Jesus quando nasceu em Belém.
- b) () O comércio usa a simbologia natalina para gerar lucros a partir da venda de produtos usados para presentear.
- c) () Porque é a forma que as famílias usam para agradecer pela confraternização natalina.
- d) () Outra resposta:

15. Para você o que é o Natal?

- a) () O Natal é um feriado religioso e representa o nascimento de Jesus.
- b) () O Natal é uma data comercial.
- c) () O Natal é o momento em que as famílias pode se reunir para se confraternizar.
- d) () O Natal é um feriado em que posso descansar.
- e) () Outra resposta:

16. Você concorda com a forma como esse evento é simbolizado e retratado no Brasil?

- a) () Sim.
- b) () Não.

Leia o trecho da reportagem abaixo para responder às questões seguintes:

Os brasileiros que celebram o *Kwanzaa*, festa negra criada nos EUA que rivaliza com o Natal

A festa, criada em 1966 pelo professor e ativista americano Maulana Karenga, se opõe ao Natal e procura fortalecer os laços da comunidade negra ao abordar aspectos culturais, econômicos e políticos. [...] "*Kwanzaa* é uma resposta à invisibilidade do calendário preto. Ao longo da história dos Estados Unidos, a representação cultural dos afro-americanos não se refletiu nos feriados e rituais anuais do país", explica Keith Mayes, professor do Departamento de Estudos Africanos da Universidade de Minnesota. [...] "A celebração serve para abordar a crescente conscientização cultural que os negros desenvolveram sobre a África." [...]

Estudiosos da obra de Maulana Karenga, que atualmente leciona na Universidade da Califórnia, afirmam que o objetivo da festividade não é rivalizar com o Natal, ainda que isso aconteça. A inspiração para a data partiu de festas realizadas por diversos povos na África, como os Zulu e os Ashanti.

"Karenga não pensou necessariamente em fazer uma contraposição ao Natal, mas isso aconteceu, também porque ele quis que a comunidade afro-americana pensasse as festividades de fim de ano a partir do valor civilizatório africano", explica Thembi Sekou, responsável por realizar a primeira celebração do *Kwanzaa* no Brasil, na cidade de Salvador, em 2007. [...] "Isso tem a ver com a ideia da colheita. Planta-se o ano inteiro e depois você colhe. É uma espécie de balanço sobre aquilo que aconteceu. A festa termina no primeiro dia do ano, com a esperança de um ano melhor que se inicia", afirma Carlos Machado. [...]

Segundo o professor Keith Mayes, o *Kwanzaa* não serve para substituir o Natal, até porque não tem caráter religioso. "Mas há uma crítica. Não aos fundamentos religiosos, mas à ênfase no excesso de consumo e na compra de presentes." [...] Segundo Thembi Sekou, [...] "é fundamental resgatar aquilo que foi perdido, para renascermos em um outro modelo. Não é só uma celebração, mas também uma possibilidade de inserir no cotidiano das pessoas pretas, em suas famílias, comunidades, os valores que vão acabar com os preceitos ocidentais que nos foram impostos."

"O *Kwanzaa* tem a capacidade de atrair uma população diversificada de negros na diáspora africana. Embora tenha sido criado a partir da experiência afro-americana, a festa celebra a negritude e os negros onde quer que você os encontre", diz Keith Mayes. [...]

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50871778>. Acesso em 15 set. 2022
(ADAPTADO)

17. Já ouviu falar sobre o *Kwanzaa*?

- a) () Não, nunca ouvi falar.
b) () Sim, já ouvi falar.

18. Com base na leitura da reportagem, qual a relação do Natal tradicional com o *Kwanzaa*?

Fonte: elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE K – Questionário da diagnose final



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Professora Maria da Conceição Gomes da Silva Dério
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: " **POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA PARA A EJA COM PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA** "

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL

João Pessoa - PB
Novembro/2023

Prezado(a) Aluno (a),

Chegamos à última etapa do nosso processo de intervenção. Nesse sentido, faremos uma reflexão acerca das questões raciais vistas em nossos encontros em sala de aula. Diante disso, com base nas discussões e reflexões promovidas nas rodas de conversa das últimas semanas, responda às questões seguintes:

1. A audiodescrição é um recurso usado para aumentar a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência visual parcial ou total usando palavras para retratar pessoas, objetos, imagens, etc. O texto abaixo é um exemplo de uma audiodescrição em que uma candidata à vaga de recepcionista de uma empresa de cosmético, cuja entrevistadora/recrutadora é deficiente visual. Acompanhe com atenção a descrição da candidata:

Olá, me chamo Marta Maria da Silva, tenho 27 anos; nasci em Alhandra, mas moro em João Pessoa; sou católica; minha pele é branca; meus olhos são pretos e puxados; tenho nariz grande e afilado, meu cabelo é liso, pintado de loiro, na altura do ombro; uso um vestido de alça, longo e azul e um relógio da mesma cor; seguro uma pasta de plástico vermelha; também estou sentada numa cadeira de frente à mesa da entrevistadora.

Acabei de concluir o Ensino Médio e o curso técnico de atendente. Tenho interesse em ocupar a vaga de recepcionista, pois gosto de atender bem as pessoas. Não tenho experiência na área, mas estou disposta a aprender, só me basta uma oportunidade.

Agora imagine-se numa entrevista de emprego para um cargo de seu interesse, em que você tenha que se descrever para um/uma entrevistador/a que também seja deficiente visual. Como você se apresentaria? Como se descreveria? (Siga o modelo do texto acima)

O texto abaixo foi apresentado num dos nossos primeiros encontros para darmos início a este projeto. Passados os momentos de leitura vivenciados em sala de aula, retomamos o texto para que você possa refletir um pouco mais sobre ele.



Disponível em:

<https://p.facebook.com/chargesdoniniu/photos/a.444164088957199/4838232129550351/?type=3>.

Acesso em: 15 set.2021

2. No cartum acima, a visão que a “senhora” está acostumada a ter do negro é a de desempregado e/ou de ocupar trabalhos com baixos salários, como é o caso de segurança e não o de gerente de loja. Isso se deve ao fato de ela questionar a existência do racismo relacionado à função de segurança exercida pelo gerente. Para você, o preconceito racial é:

- a) ☐ uma ideia pré-concebida, baseada em ideias erradas ou estereótipos sobre pessoas, comportamentos, lugares e tradições diferentes e que podem se manifestar ou não por meio de expressões discriminatórias.
- b) ☐ quando alguém tem atitudes desrespeitosas sobre o outro em razão da classe social.
- c) ☐ ter ideias e atitudes com base em seus próprios interesses.
- d) ☐ Outra resposta:

3. Sobre o racismo, você acredita que:

- a) ☐ Não existe, pois todos somos iguais e também somos tratados da mesma forma.
- b) ☐ existe uma desigualdade entre grupos da nossa sociedade que alimenta o preconceito e a discriminação contra pretos e pardos para favorecer um grupo social privilegiado.
- c) ☐ Outro:

Leia o texto abaixo:

Torcedor é indiciado por racismo após chamar jogador de ‘macaco’, em Vianópolis

Disponível em: <https://observatorioracialfutebol.com.br/torcedor-e-indiciado-por-racismo-apos-chamar-jogador-de-macaco-em-vianopolis/>. Acesso: 25 out. 2022

A manchete acima chama a atenção para um fato que ocorreu dia 31/10/2022 quando Trindade Clube e Atlético de Vianópolis jogavam. O jogador foi ofendido enquanto batia “o tiro de meta”, momento em que o torcedor xingou o atleta, exigindo que ele chutasse a bola. O torcedor fugiu do local, mas foi localizado e indiciado pela polícia pelo crime de injúria racial, podendo pegar até três anos de prisão. Considerando o texto e o seu conhecimento sobre o tema, responda às questões abaixo:

4. Imagine que você seja torcedor/a do Trindade Clube e esteja na arquibancada assistindo a essa partida quando a torcida passa a xingar o jogador de macaco. Você se deixaria influenciar pelo grupo e também xingaria o jogador de macaco? Por quê?

5. Por qual(uais) motivo(s) o torcedor xingou o jogador de macaco? Você concorda ou discorda da atitude do torcedor?

6. Você acha que o torcedor teve a intenção de ofender o jogador ao chamá-lo de macaco?

a) ☐ Sim.

b) ☐ Não

c) ☐ Outra resposta:

7. Se o jogador do Atlético fosse um homem branco, você acha que ele seria chamado de macaco? Por quê?

8. Ao chamar o jogador de macaco, você acha que o torcedor foi racista?

a) ☐ Sim.

b) ☐ Não

c) ☐ Outra resposta:

9. Você já sofreu injúria racial ou racismo?

a) ☐ Sim.

b) ☐ Não.

10. Como você reagiu/reagiria se sofresse um ato de injúria racial ou racismo?

11. Que atitudes você pode tomar para diminuir ou acabar com o racismo no Brasil? (você pode marcar mais de uma alternativa)

a) ☐ Nenhuma, pois não existe racismo no Brasil.

b) ☐ Denunciar à delegacia mais próxima e acompanhar o caso até que o racista seja punido, além de prestar assistência à vítima desse crime.

c) ☐ Respeitar e valorizar a cultura negra.

d) ☐ Levando em conta que mais da metade dos brasileiros declaram-se pretos ou pardos (IBGE, 2022), pensar nos motivos e questionar os lugares em que eles não estejam presentes ou representados.

e) ☐ Outra resposta:

12. Quanto ao papel da escola sobre o racismo no Brasil, ela deveria: (você pode marcar mais de uma alternativa)

a) ☐ enaltecer todos como iguais perante a lei e a Deus.

b) ☐ deve cobrar apenas os professores de história para falar sobre a origem dos povos que formam a população brasileira.

c) ☐ deve realizar, junto com professores, alunos e familiares, debates e reflexões que incluam a importância do povo negro para a formação do nosso povo com o objetivo de respeitar e valorizar sua cultura.

d) ☐ Outra resposta:

13. Em relação aos momentos nos quais pudemos conversar e refletir sobre as questões raciais a partir da leitura de diferentes textos, você gostou de ter participado do nosso projeto?

a) ☐ Sim.

b) ☐ Não.

c) ☐ Outra resposta:

14. Qual a sua opinião/impressão sobre esses encontros? Comente a sua experiência.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

CARDENO PEDAGÓGICO

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA

EJA



Profa. Ma. Maria da Conceição Gomes da Silva Dério
Profa. Dra. Laurênia Souto Sales



PROFLETRAS



MAMANGUAPE-PB

2023

ESPAÇO DA FICHA CATALOGRÁFICA

Créditos das imagens da 1ª edição:

Capa: Canva

Citações: <https://www.folhadevalinhos.com.br/?q=artigos/opiniaio/editorial/editorial-racismo-estrutural>

Computador: <https://gerencianet.com.br/blog/gerencianet-para-computador/>

Masculina: *Office 365*

Feminina: *Office 365*

Aparelho celular: *Office 365*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	7
A temática da diversidade étnico-racial como política educacional de reparo à exclusão do negro na educação	9
A Educação de Jovens e Adultos: reparação ou exclusão?	17
Práticas de leitura na perspectiva discursiva	20
Plano de ação para o ensino das relações étnico-raciais com práticas de leitura na perspectiva discursiva	25
Relações Étnico-Raciais: o que dizem e como (se) dizem os sujeitos?	27
Primeiro Momento: historicidade do racismo no Brasil	30
Segundo Momento: discurso e prática (anti)racista	37
Terceiro Momento: ancestralidade negra e diversidade religiosa	43
Quarto Momento: O negro anunciado: representatividade ou apelo consumista?	48
Educação das relações étnico-raciais em (dis)curso: avaliação	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
AUTORIA	64
REFERÊNCIAS	65

Não há como compreender a questão da linguagem sem um corte étnico-racial, de classe e de gênero. A linguagem está relacionada ao poder.
(Nilma Lino Gomes)

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, classe, de gênero, ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.
(Paulo Freire)

É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra nós e contra o que devemos lutar sempre.
(Djamila Ribeiro)



APRESENTAÇÃO

Prezada professora/Prezado professor,

Este Caderno Pedagógico resultante das inquietações ante a práticas de racismo materializadas na sociedade, sobretudo na escola. Em meio a esse cenário, a constatação de que há uma crise de leitura que subtrai e/ou restringe as condições de produção de sentidos dos estudantes instigou-nos a (re)pensar acerca de atividades que tratem do estudo da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira, sendo este o foco deste trabalho sob o viés da leitura na perspectiva discursiva.

Nesse âmbito, este trabalho é fruto da desafiante aplicação da pesquisa de mestrado intitulada “Por uma educação antirracista: uma proposta para a EJA com práticas de leitura na perspectiva discursiva”, produzida pela Profa. Ma. Maria da Conceição Gomes da Silva Dério, sob a orientação da Profa. Dra. Laurênia Souto Sales. Estão compiladas e detalhadas neste Caderno Pedagógico as propostas metodológicas e as ações pedagógicas desenvolvidas numa escola pública na cidade de João Pessoa/PB, com discentes da EJA dos ciclos III e IV (6º ao 9º, anos finais do Ensino Fundamental).

Para desenvolver práticas de leitura na perspectiva discursiva que considerem a construção de uma educação antirracista com os estudantes referidos e, consequentemente, produzir este Caderno Pedagógico, as atividades trabalhadas utilizaram-se de rodas de conversa e oficinas de leitura/sensibilização, a fim de promover maior interação e reflexão sobre os sentidos explícitos e implícitos em torno das questões raciais problematizadas.

Constatamos, da referida pesquisa, que as alunas/os alunos, mesmo os autodeclarantes “pardos” e/ou “morenos”, apresentavam filiações discursivas que se reproduziam em seus posicionamentos. Alguns de forma evidente; outros, sutilmente, mas em todos havia fios do emaranhado da trama que estrutura nosso tecido social racista costurado há mais de 130 anos do pós-abolição da escravatura.

Essa prática discursiva de naturalização da desumanização do negro aponta para vozes que negam, silencia e apagam sistematicamente o valor e potência epistêmica desse grupo para a formação da sociedade brasileira. Esse cenário é reproduzido e domesticado pela branquitude, cerceando, inclusive, a produção de sentidos produzidos que promovam deslocamento e ruptura dessa ordem por meio da leitura crítica e reflexiva.

Ao final da nossa pesquisa, com a aplicação do roteiro de atividades que se desdobram nas páginas seguintes, percebemos que os referidos discentes, respeitados às suas condições de ser, estar e resistir, passaram a demonstrar gestos de leitura crítica para compreender os ditos e não-ditos entrelaçados entre sentidos explícitos e implícitos. Por meio desse novo percurso, foram capazes de romper com a ordem discursiva cristalizada e racista sob as condições de produção de sentidos intradiscursivos desenvolvidos nas oficinas de leitura/sensibilização

Ademais, o Caderno Pedagógico foi pensada para além das professoras/professores de Língua Portuguesa da EJA, foi pensada para estudantes de Letras, pesquisadores e demais docentes da área que se sintam desafiados a romper com a ordem discursiva racista; a iniciar e/ou ampliar suas propostas de ensino considerando a problematização das práticas e efeitos do racismo na/sobre a população negra, que visem à ruptura da reprodução sistemática de estratégias discursivas de discriminação racial de qualquer dimensão; a positivar a (auto)afirmação racial e a igualdade de direitos de estudantes plurirraciais.

Desse modo, desejamos que este trabalho possa ser mais um dos instrumentos utilizados para ser ampliado e/ou resignificado, que convoque desestabilidade de sentidos em meio às condições de produção dos/nos espaços e sujeitos alcançados; que leve o discente a posicionar-se material, crítica e reflexivamente ante às estratégias discursivas que reatualizam e estruturam o racismo para além do espaço escolar. E, por que não, posicionar-se ante outros temas que (nos) afetam, a partir de lugares simbólicos e reais pelos quais se movem (nos movemos) enquanto sujeitos diversos socio-histórico-ideológicos.

É assim que lhe(s) convido a resistir ao patamar em voga, dar passos em direção a um horizonte de disputa de sentidos que vislumbre “o entendimento da educação, como humanização, como problema social e também pedagógico.” (GOMES, 2010, p. 109).

Vamos lá?!

As autoras

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente Caderno Pedagógico tem como intuito apresentar práticas de leitura na perspectiva discursiva que colaborem para a construção de uma educação antirracista através do trabalho aplicado com/para os estudantes dos ciclos III e IV da EJA, de uma escola em João Pessoa/PB. Esse intento motivou-nos à busca por um arcabouço atualíssimo que nos direcionasse às reflexões teóricas, à produção de propostas pedagógicas utilizadas na intervenção, a fim de contribuir com a formação de gestos de leitura crítica e reflexiva, que levem a compreender as condições de produção de discursos e perceber os ditos e não-ditos materializados em diferentes textos que abordam as questões raciais, necessários ao ensino diário, harmônico e respeitoso das relações étnico-raciais entre estudantes, sobretudo na/da EJA.

Ante ao desafio, resgatamos a historicidade dos sujeitos racializados, buscando compreender como os efeitos ideológicos desse passado tão presente impacta a realidade concreta da população negra deste país, especialmente do público referido. Além disso, procuramos também apresentar o diálogo possível entre as normativas educacionais que trazem a temática racial e as práticas de leitura que poderão desenvolver novas habilidades e atitudes com alunas/alunos da EJA, anos finais do Ensino Fundamental.

Para isso, da literatura vasta que traz as temáticas, tomamos como base teórica sobre o racismo os estudos de Almeida (2021), Gomes (2018, 2017, 2010, 2005), Lei 10.639 (BRASIL, 2003), entre outros. Já para discutir a leitura na perspectiva discursiva consultamos Orlandi (2020, 2012, 2007), Brandão (2012), Geraldi (2011), e outros. No que diz respeito à legislação educacional, partimos de Brasil (2018, 2017, 2008, 1996), além dos estudos da EJA, em Brasil (2000). Esse arcabouço foi fundamental para que refletíssemos sobre as formas de como conjugar as orientações didático-pedagógicas com as ações que pudessem subsidiar o (re)fazer docente diário, com atividades de leitura na perspectiva discursiva atreladas à temática racial, um dos passos substanciais à tentativa de implemento efetivo da Lei 10.639/03, atualizada pela 11.45/08, que se mantém resistente graças às pressões sociais forjadas da/na luta constante de movimentos sociais, como as do Movimento Negro

Unificado¹ no Brasil, a despeito da resistência da ordem do discurso racista. No entanto, para além da força do instrumento legislativo citado, é preciso que haja uma rede complexa de planejamentos e ações eficazes para implementá-la considerando os diversos contextos e realidades concretas, especialmente da EJA.

As reflexões que se seguem podem ajudar nesse processo, ainda que tenso e desafiante, para a construção efetiva da educação antirracista, observando as condições de produção dos estudantes, em especial, aos da modalidade citada.

Antes de visualizar práticas que eduquem para o respeito à diversidade e à igualdade de direitos. E que envolva uma rede complexa de ações coletivas sobre a/dá comunidade escolar, importa refletir sobre algumas questões, segundo Rosa Margarida de Carvalho Rocha, quanto à postura do docente:

a) Assumir a dimensão de pesquisadores de sua própria prática e de suas ações educativa quanto à temática racial, preparando-se ética e pedagogicamente neste sentido; b) ampliar a consciência sobre a importância do reflexo de seus trabalhos quanto à temática na vida da comunidade em que atua; c) vencer o desafio de aceitar mudanças de postura e de se colocarem como aprendizes, estando abertos a completarem a formação acadêmica recebida sobre o tema; d) expressar, por meio de sua prática pedagógica cotidiana, o reconhecimento e a compreensão do importante papel social e político que a instituição escolar vem assumindo na atualidade. (ROCHA, 2007, p. 27)

Desse modo, é substancial que se conjugue sensibilidade e competência docente, mediante postura crítica e reflexiva do (re)fazer pedagógico constante, como importante construção de alternativas para as quais se encaminhem em direção a horizontes que garantam acesso, permanência e sucesso escolar aos estudantes, mormente da EJA, sob o patamar efetivamente democrático que se assuma heterogêneo e responsável pela inclusão de grupos historicamente discriminados.

No entanto, para alcançarmos o olhar sobre esses horizontes que apontam para frente, é imprescindível retornarmos para um passado que subtrai a humanidade da população negra no contexto atual, inclusive da escola.

¹ Movimento pioneiro no Brasil na luta contra a discriminação racial. Disponível em: <https://mnu.org.br/mnu/>. Acesso em: 18 abr. 2022

A temática da diversidade étnico-racial como política educacional de reparo à exclusão do negro na educação

O racismo é um dispositivo de poder que, quando não assassina, dizima sutil e paulatinamente grupos racializados por estruturas construídas ideologicamente para (re)produção do *status quo* dominante, inclusive a manutenção do próprio racismo. Essa tecnologia de poder perpassa todas as instituições através de estratégias discursivas de silenciamento e/ou apagamento racial materializados em diferentes gêneros e suportes discursivos que animalizam e/ou objetifica a população negra. Tais práticas discursivas são operacionalizadas pelos aparelhos ideológicos de estado (ALTHUSSER, 2021), tal como ocorre na escola.

Nesse sentido, estereótipos construídos em desfavor desse grupo configuram-se como mecanismo social com o fim de propagar o preconceito racial, inviabilizando a reflexão sobre as condições de vida desse grupo, ensina Cavalleiro (2021).

Aventados no ambiente em que alunos transitam e interagem à revelia da comunidade escolar, engrossam o fio ideológico de uma trama que se impõe a partir de um currículo europeizante e materiais didáticos, que abafam e/ou calam a escuta de outras vozes, de outras identidades peculiares às formas de ser e estar no mundo; de práticas recorrentes de violência racial sutil e escancaradas advindas das relações interpessoais impunes. “Com frequência [sic] [...] sentem-se impelidos a rever as piadinhas, as brincadeiras sobre negros, típicas da democracia racial brasileira, com as quais [convivem], muitas vezes com custos altos para sua autoestima” alerta Bento (2006, p.76). Tudo à revelia da ação combativa do docente e/ou da comunidade escolar cotidianamente, porquanto,

o silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais contribui para que as diferenças sejam entendidas como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior. [...]. No cotidiano escolar, são muitos os profissionais da educação que não percebem os conflitos raciais entre os alunos e também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação democrática. Um olhar atento e preocupado para as relações estabelecidas na escola, porém, flagra tratamentos diferenciados em função do pertencimento racial dos alunos. Essa diferenciação pode ser considerada uma atitude antieducativa, que concorre para a difusão e a permanência do racismo na nossa sociedade. (CAVALLEIRO, 2006, p.88)

Além disso, parte das altas taxas de evasão escolar podem ser decorrentes dessa realidade e, conseqüentemente, impeditiva da mobilidade social de negros neste país. Eis apenas um dos exemplos que materializam os efeitos das práticas discursivas de silenciamento e apagamento, herdadas e reproduzidas na/pela sociedade, sendo a escola, mais uma vez, um dos instrumentos de eficaz perpetuação dessa realidade desigual e desumana, sentida por gerações.

Tudo sob o mote de uma ordem social estabilizante sobre a qual se dispersam e se reatualizam discursos com o propósito de forjar e manter relações assimétricas de poder, base do racismo estrutural (ALMEIDA, 2021) ou estruturado pela sociedade capitalista.

Com o público prioritário da EJA, essa dificuldade é ainda mais acentuada. O fato de, em sua maioria, serem lidos socialmente como pretas/pretos ou pardas/pardos (IBGE, 2019) força-os a condição de racializados. Tal situação é imposta pela desigualdade racial que decorre do amargo passado de escravidão, histórico que lhes nega as condições de igualdade de direitos e oportunidades a partir do processo adequado de escolarização.

Para além dos muros da escola, sob o crivo do racismo que estrutura as relações sociais, esse quadro se agrava, pois seus efeitos são impressos em marcadores de sociais, os quais apontam negras/negros no topo das principais estatísticas, se comparados com as das brancas/dos brancos. Quando combinados, esses indicadores, segundo o relatório das Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil demonstram, nos últimos anos, índices de maior vulnerabilidade socioeconômica na população de cor ou raça, preta, parda e indígena em razão do processo de formação e desenvolvimento histórico brasileiro (IBGE, 2019).²

Em relação à conclusão do ensino médio, dos jovens entre 18 a 24 anos que frequentava a escola, por exemplo, apenas 61,8% de pretos ou pardos conseguia terminá-lo, diferente dos 76,8% dos estudantes brancos. Em 2018, no ensino superior, o percentual de universitários pretos ou pardos que ingressou nessa faixa etária, era de 35,4%, contudo, aquém em relação aos 53,2% de estudantes brancos. Esses dados refletem e definem o grupo prevalente e prioritário da EJA, recorte deste estudo.

Já entre os marcadores de violência apontam que em 2017, para cada 100 mil habitantes no Brasil, a taxa de homicídios entre a população preta ou parda foi de 43,4% em relação ao percentual de 16,0% do grupo branco. “Uma pessoa preta ou parda tinha 2,7 vezes mais chances de ser vítima de homicídio intencional do que

² Informativo das Desigualdades sociais de cor ou raça no Brasil, nº 41. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em 18 abr. 2022

uma pessoa branca” (IBGE, 2019). Eis a ilustração de que existe “pele alva e pele alvo”³, materializando, dessa forma que o genocídio negro quando não assassina, leva adolescentes e jovens pretos ou pardos, de prevalência masculina, ao suicídio. (UNB/MS, 2018)⁴.

Os dados e indicadores apresentados destoam da falácia de que “Somos todos iguais” e/ou “Somos todos humanos” preconizado pela Constituição cidadã (BRASIL, 1988) preveja essa igualdade para uns em detrimento de outros, marcados pela racialização de/em suas trajetórias. Embora, biologicamente, a raça humana seja única, o que existe, de fato, é um conceito de raça socialmente construído (AKPAN, BLYDEN, Rodrigues) e introjetado no imaginário social, um processo sutil de exclusão histórica decorrente de um passado de escravidão e pós-abolição persistente que acentuam as desigualdades étnico-raciais em diversas dimensões, tais como desemprego, mortalidade infantil, população carcerária, taxa de analfabetos, além das citadas estatisticamente acima. Desigualdades essas que sangram cotidianamente, sendo urgente insurgir-se contra as causas desse quadro, a partir do seu enfrentamento por meio da educação ante a complexidade da realidade vigente.

Em face disso, o enfrentamento e o combate do racismo (re)impresso na contemporaneidade sob a égide da igualdade de direitos e oportunidades para com a população negra é a bandeira de luta e resistência do Movimento Negro que sempre se impôs em favor de ações afirmativas, que são políticas públicas criadas contra esse sistema cruel de dominação reverberado pelas formações e práticas discursivas da supremacia branca.

Nesse viés, ações afirmativas, que se instauram à força da luta desse e demais movimentos sociais, tensionam e respaldam intervenções pedagógicas que ainda carecem de implemento efetivo, reforçando a relevância e a urgência dessa política de reparo histórico por intermédio de uma agenda positiva balizada, entre outras, citemos a 8ª Constituição Federal a qual importa transcrever aqui os seguintes princípios:

³ Trecho da canção *Ismália*, do álbum *AmarElo*, composta e interpretada pelo rapper Emicida, com participação da atriz Fernanda Montenegro por declamar o poema “*Ismália*”, do poeta mineiro Alphonsus Guimarães. Esse intertexto sugere a metáfora dos efeitos psicossociais do racismo estrutural sobre negros e negras deste país. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EtN1jBk0ZOg>. Acesso em: 18 abr. 2022

⁴ Em 2018, um estudo realizado em parceria com a Universidade de Brasília (UNB) e com o Ministério da Saúde (MS), indicou, no intervalo entre 2012 e 2016, um aumento de 12% sobre a taxa de suicídio de adolescentes e jovens pretos ou pardos. Só em 2016, essa taxa é 50% maior que os anos do recorte da pesquisa. Para cada 10 jovens desse grupo, seis tiraram a própria vida em decorrência das desigualdades raciais se comparados com o levantamento do mesmo grupo branco. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos_suicidio_adolescentes_negros_2012_2016.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022

Art.3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federal do Brasil: I-constituir uma **sociedade justa e solidária**; II-garantir o desenvolvimento nacional; III-erradicar a pobreza e a marginalização e **reduzir as desigualdades sociais e regionais**; IV-promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...] Art. 210. Deve-se **promover o respeito devido pela educação aos valores culturais**. [...] E art. 242, parágrafo 2º: O ensino de história deve levar em **consideração a contribuição das diferenças culturais e etnias para a formação do povo brasileiro**. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Além da carta Magna, a Conferência mundial contra o racismo, discriminação racial e xenofobia e outras formas de intolerância, ocorrida em Durban, em 2001, tendo o Brasil como signatário, apresentou um programa de ação⁵ para enfrentar e combater o racismo em todas as suas dimensões. Reflexo desse evento, ainda que indireto, ampara a modificação da Lei 9.394 (BRASIL, 2017), por meio da 10.639 (BRASIL, 2003), normativa de nosso recorte temático, ampliada pela legislação 11.645 (BRASIL, 2008).

Embora a CF (BRASIL, 1988) prescreva sobre a temática da diversidade étnico-racial e ocorram esforços e pressões contumazes por parte do MNU, pouco foi implantado e implementado a respeito até a aprovação da LDBEN/Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e, posteriormente, após pressão dos movimentos indígenas, é atualizada por meio da LDBEN/Lei 11.645/08, que amplia para o estudo obrigatório da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. A nova redação institui no

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório **o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena**. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como **o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil**. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008, grifo nosso)

Em consonância com a mais atual e abrangente LDBEN/LEI 11.645/08, a Resolução de nº 07/2010 fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental 9 (nove) anos,

⁵ Declaração e programa de ação de Durban. Disponível em: <https://www.un.org/en/durbanreview2009/ddpa.shtml>. Acesso em 18 abr. 2022

apresenta fundamentos e princípios atrelados ao respeito às diferenças, mas, de forma complementar à base nacional comum e diversificada indicando que

a história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação [...]. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. (BRASIL, 2010, p 3)

Nessa direção, dos diplomas legislativos citados relacionados à diversidade étnico-racial, todos eles “visam à construção da sociedade e da educação como espaço/tempos mais igualitários democráticos e justo para todos” (GOMES, 2017, p.36), uma vez que conhecer a própria história é reconhecer a existência de nossa diversidade enquanto povo. Análogo a esse objetivo, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

tem por objetivo a **divulgação e produção de conhecimentos**, bem como **de atitudes, posturas e valores que eduque[m] cidadãos** quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que **garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.** (BRASIL, 2013, p. 78, grifo nosso)

A despeito dessa prescrição legislativa, vale salientar que há uma lacuna de quase dez anos de diferença entre a Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e a 11.645 (BRASIL, 2008) e o seu plano de implemento, o que reforça a importância de articulá-la às práticas pedagógicas não de forma festiva, quando se pratica, comumente ou estereotipado o Dia da Abolição da escravidão (13/05). Tampouco isoladamente e/ou sem tanto destaque, e ainda em poucos recintos escolares no tocante ao dia reservado à Consciência Negra (20/11), cuja data deve ser lembrada como sinônimo de reflexão sobre a luta e resistência de Zumbi dos Palmares. Ainda assim, devendo ser ampliada e integrada ao cotidiano da sala de aula conforme as normativas citadas que obrigam que os sistemas de ensino, em todos os níveis, ensinem a cultura e a história indígena, mais especificamente a afro-brasileira. Para reforçar, em recente publicação, entra em vigor a Lei 14.319, de 05 de janeiro de 2023⁶ que considera o Dia

⁶ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/933101-lei-que-cria-o-dia-nacional-das-tradicoes-das-raizes-africanas-e-sancionada/>. Acesso em: 06/01/2023

Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé (21/03), no mesmo dia em que também se destaca a consciência é o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial, instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1966. Datas historicamente importantes que ressaltam e positivam a cultura afro-brasileira, marcadamente perseguida pela branquitude. No entanto, não basta o reforço de leis, urge implementá-las e efetivá-las por meio de condições de ensino, a começar pela formação da consciência crítica docente.

Pensando na educação antirracista, para além das normativas concernentes a essa prática, a BNCC (BRASIL, 2018), a despeito da verve neoliberal e/ou tecnicista do documento, insinua, ainda que em penumbra, para as bases de uma pedagogia antirracista já em uma das primeiras competências a serem desenvolvidas na Educação Básica, ao buscar, expressamente

valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar os 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. (BRASIL, 2018, p.11 – grifo nosso)

Essa competência, grosso modo, é compatível com a legislação anterior ao primar pela diversidade da história e da cultura afro-brasileira e africana, substanciais ao reconhecimento e valorização das relações étnico-raciais. Além da competência aludida, dentre as arroladas na BNCC (BRASIL, 2018), há outra que faz menção à prática resultante de uma educação antirracista que aduz

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.12 – grifo nosso)

Adiante, na seção que traz o “Pacto interfederativo e implementação” desse documento, já no subtítulo “igualdade, diversidade e equidade”, apresenta três noções aglutinadas que também sugerem dialogar com a legislação étnico-racial ao justificar que

no Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e **as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais,** (BRASIL, 2018, 14, grifo nosso)

Nesse sentido, a BNCC (2018) orienta que as aprendizagens essenciais a serem promovidas no Ensino Fundamental, sem menção à EJA, demonstrem, além do acesso e permanência dos estudantes, a adequação de necessidades decorrentes das diferenças discentes que visem igualar oportunidades a partir de

um planejamento com foco na **equidade** também exige um claro 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** – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (BRASIL, 2018, 15, grifo nosso)

No entanto, ainda que bastante mediatizada pelos sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes esferas, mormente privados, as orientações legais forjadas pela BNCC (2018) bebem de vários dos princípios já previstos na LDBEN (BRASIL, 2017), das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 2008), ao tratarem transversalmente a pluralidade cultural.

Embora essas expressões estejam relacionadas ou mencionando de alguma forma, a diversidade das relações étnicas-raciais, as práticas educativas, nesse sentido, ainda permanecem tímidas ou inexistem, frente às barreiras impostas pela pedagogia de base etnocêntrica inscritas em formações discursivas excludentes, abafando a escuta de vozes, como as de autoria (feminina) negra, imanentes a sujeitos sociais e de direitos, silenciados e marginalizados há cinco séculos de subjugação e desigualdades no Brasil.

Segundo Müller (2015), essa inércia pedagógica deve-se aos resquícios do equívoco da democracia racial que imobiliza os docentes e a gestão escolar, também vítimas desse currículo europeizado enquadrado pelo racismo institucional. Atrelada à negação da existência de preconceito racial no âmbito escolar, negam, de igual modo, não só a implantação quanto a implementação da LBDEN/Lei 11.645/08, negando também, o fazer pedagógico em consonância com tal normativa. Desse modo, para romper com esse cenário, é necessário haver

o estabelecimento de práxis pedagógica que contribuam [...] para eliminar o silêncio da escola diante da realidade social de discriminação e exclusão a que a população negra está submetida historicamente e a superação eurocêntrica de uma história do negro ainda presente nos livros didáticos e no cotidiano escolar. (MÜLLER, 2015, p. 225)

Diante disso, amparados pela legislação referida e pelo reconhecimento da existência e dos efeitos que o racismo engendra sobre as relações sociais, especialmente, sobre a formação psicossocial discente, é substancial que o docente assuma um papel de

agente de mudança no sentido de pensar e agir mediante alternativas que se coloquem como estratégias didático-pedagógicas no eixo das práticas de linguagem. As políticas públicas de educação devem dar condições para que haja formação docente na área para não só no implante e implemento da lei em voga, bem como na sua manutenção. Ações, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que convidem o discente a ser copartícipe desse processo desafiante para o enfrentamento e superação do racismo a partir da escola, vislumbrando-a palco de elevos e mudanças sociais, uma vez que

a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e [conserto] das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 15)

Todavia, se de um lado a escola, sendo um dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), como já mencionamos, que se ocupa de inculcar e produzir, massiva, silenciosa e paulatinamente as ideologias dominantes da sociedade capitalista, definindo papéis de classe que reproduzam as relações de produção econômica (ALTHUSSER, 2022). Por outro, constitui um espaço de excelência que deve ser ocupado em favor da desconstrução dos resquícios dessa pseudodemocracia racial. Diante disso, são necessárias ações que conscientizem e viabilizem condições reais pedagógicas aos professores para o implemento efetivo das normativas referidas em seu planejamento para além dos eventos anuais de reconhecimento da cultura e história afro-brasileira.

Nessa perspectiva, o referente Caderno Pedagógico espera contribuir com propostas de leitura elencadas na segunda parte deste trabalho, de modo que possam ser desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, sempre que possível, em cadência interdisciplinar, atrelada a práticas de leitura de abordagem discursiva construídas na/para a EJA, adaptando-se ao demais segmentos de ensino. Tal contribuição tem como objetivo promover não somente reflexão sobre a temática racial, “que devolva à população negra sua autenticidade e identidade positiva, histórica e culturalmente” (MÜLLER, 2015, p. 206), mas também estimule a formação de um sujeito-leitor que questione e intervenha contra a realidade concreta que escamoteia grupos historicamente perseguidos, sobretudo os racializados. Eis o principal intento sobre o qual nos debruçamos e almejamos alcançar por meio deste Caderno Pedagógico. Para tanto,

pensar na inserção política e pedagógica da questão social nas escolas significa muito mais de que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. **Significa dar subsídio aos professores, colocá-los em contato com as discussões mais recentes sobre os professos educativos, culturais, políticos.** Mas, para que isso aconteça, **não basta somente desejarmos ardentemente ou reclamarmos cotidianamente** de que nenhuma iniciativa tem sido tomada. **A escola e os educadores têm que se mobilizar.** (GOMES, 2005, p.152, grifo nosso)

Em diálogo com essa advertência, Trindade (2006, p. 98), justifica que “o fazer pedagógico carece de uma nova orientação que permita a estudantes de todas as etnias, gêneros e grupos sociais usufruir das mesmas oportunidades, em igualdade de condições, visando à cidadania plena.”. Ademais, Cavalleiro (2006, p. 90), sintetiza que o desafio de “buscar soluções para essas demandas não representa um trabalho restrito em favor [da população referida]. Mais do que isso, implica um trabalho em favor do ser humano” imerso na sociedade multicultural e plurirracial.

É o vislumbre desse horizonte que nos faz trazer à baila as reflexões em torno da Educação de Jovens e Adultos no tópico seguinte.

A Educação de Jovens e Adultos: reparação ou exclusão?

Ao pensar sobre a diversidade do grupo prioritário atendido pela modalidade: jovens, adultos (e idosos) que não tiveram acesso ou não conseguiram permanecer estudando em turma regular em idade própria por razões adversas impostas à vida que impactam o estudante, a saber: mudança de endereço domiciliar e/ou de trabalho, perda ou (nova) contratação empregatícia, alteração na estrutura familiar, doenças e transtornos pessoais e familiares (PAIVA, 2006), inclusive por sofrer discriminações, sendo a racial uma delas. Paradoxalmente, tais intercorrências podem motivá-los à retomada dos estudos, além de outras motivações que vão além da busca pela certificação, deparando-se, por sua vez, com outros obstáculos que acentuam exclusões já latentes.

Os termos “jovens e adultos (incluindo idosos)” cortinam, na verdade, sujeitos

marcados pela pobreza, machismo, racismo, violência, trabalho infantil, homens e mulheres pretos, transexuais, homossexuais, deficientes físicos e mentais, refugiados e imigrantes, enfim, sujeitos excluídos da escola por diferentes fatores culturais, econômicos, políticos e psicossociais. (MESQUITA, 2019, p. 61)

A especificidade desses sujeitos somada à carência de uma organização curricular descolonial, com estratégias pedagógicas acolhedoras e assertivas, marginaliza-os e aprofunda abismos socioeconômicos, visto que “o não acesso a graus elevados de

letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (BRASIL, 2000, p. 6).

Essa atmosfera reforça estereótipos e preconceitos, até discriminações ao segregar as vítimas desse currículo hegemônico em níveis e turnos incompatíveis aos próprios educandos, comprometendo a qualidade de acesso, de ensino e, eventualmente, vulnerabilizando, a continuidade aos estudos ante o desrespeito e ausência de conhecimento à realidade complexa e concreta, reflexo desse currículo vertical que silencia as diferenças (Freire, 2013).

Arelada a isso, a negação (in)consciente do racismo e o despreparo docente em lidar com a diversidade e os conflitos raciais “entre diferentes alunos de ascendência étnico-raciais e sociais”, isenta-o de (re)agir, afastando, entre outros fatores, “o aluno negro e prejudica[ndo] seu aprendizado. O que [também pode explicar] o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.” (MUNANGA, 2005, p. 16).

Para abarcar as singularidades desse perfil historicamente marginalizado, como sujeitos concretos, sem esgotar o tema, além dos marcos internacionais e da LDBEN (BRASIL, 2017), que preza por

oferecer gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, **consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho**, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p. 14, grifo nosso)

Em consonância com a LDBEN (BRASIL, 1996), o Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2000), da Resolução 01/2000, de 05 de julho de 2000, que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, define-a como modalidade da educação básica abrangendo as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio; devendo ser ofertada na forma presencial e semipresencial; organizadas dentro das instituições que integram a educação nacional; com respeito às especificidades próprias, devendo ser tratada como tal; cabendo também aos sistemas de ensino a operacionalização dessas diretrizes ao observar à duração dos cursos e a idade mínima para ingresso na EJA; além da certificação nos exames.

Os modelos de atendimentos citados, respaldados pelos respectivos regimentos escolares projetos pedagógicos nas escolas às quais são vinculados, Diretrizes Operacionais da EJA (BRASIL, 2020) vislumbram

o protagonismo dos jovens, adultos e idosos e sua capacidade de compreensão de mundo, a partir de seus saberes, das experiências e trajetórias de vida, com respeito às diferenças, singularidades, contextos e particularidades de cada indivíduo, visando à plenitude de seu desenvolvimento e dignidade humana. (BRASIL, 2020, grifo nosso)

A despeito da base legal acima, sobretudo em relação à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” evidente no artigo 3º, parágrafo 1, como exemplo elencado no Título II ao tratar dos Princípios e Fins da Educação Nacional da LDBEN (BRASIL, 2017), permanece presa a letra da lei. Na prática, a configuração constante nos instrumentos legislativos citados para EJA desenha uma realidade, cuja estampa é a persistência da exclusão, mormente, de forma acentuada, no formato semipresencial.

Dentro dessa perspectiva, Jane Paiva afirma que

não é, portanto, por falta da letra, nem da lei, nem de outros usos da cultura escrita, que o direito não se faz prática, mas principalmente porque o contexto em que se promove e se defende esse direito é fortemente desigual, produtor de exclusões, porque o mundo em que é reivindicado se rege pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade. (PAIVA, 2006, p. 532, grifo nosso)

É inegável a inércia do Estado e, conseqüentemente, da escola. No entanto, pensando nisso, Gomes (2005, p. 102) propõe uma postura política docente que considere as singularidades da EJA, para que seja promovida, não exclusivamente, “uma pedagogia que valorize e respeite a identidade negra” mediante uma educação para as relações étnico-raciais com pautas de respeito e valorização à diversidade, o que dialoga com a iniciativa projetada por oferecer subsídio para que se construam alicerces de vários caminhos, pois

se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. (MUNANGA, 1999, p. 18)

Em que pese os desafios a serem enfrentados, das considerações expostas acerca dos referidos sujeitos relacionados na esteira das relações étnico-raciais, a construção de uma proposta de educação antirracista com práticas de leitura discursiva propõe valorizar a história e a cultura de boa parte dos estudantes da EJA. Além disso, fomentar neles (auto)reconhecimento, questionamentos, confrontos frente às desigualdades encarnadas na sociedade brasileira. Logo, levá-los a refletir discursivamente sobre a EJA é “compreender a complexidade, o dinamismo e o desafio do que representa ser negro(a) nesse País e

entender a construção social da “raça” no contexto das lutas sociais e sua imbricação com as relações de poder e dominação”, equaciona Gomes (2018, p. 102, destaque da autora)

Se assim o for, ao mesmo tempo em que esses sujeitos se reconhecem historicamente, a modalidade também é reconfigurada. Do contrário, centrará nos mesmos fios que costuram as mesmas tramas e enredam os mesmos horizontes de exclusão, reverberados nas mesmas trajetórias escolares. Do exposto, Arroyo (2018, p. 30) sugere “assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos”.

Diante dessa problemática, para fortalecer os alicerces desse empreendimento complexo e desafiante e não menos árduo, propomos atividades que assessoram a mediação de práticas de leitura discursiva atreladas à educação antirracista. Antes, passemos pelas reflexões teóricas sobre a abordagem de leitura proposta.

Práticas de leitura na perspectiva discursiva

Imersos nessa ordem discursiva racista, estudos apontam que há uma crise de leitura e de formação de leitores que perdura e se agrava em decorrência, principalmente de uma crise social (GERALDI, 2011). Essa situação reflete e absorve, entre outros fatores, uma conjugação de condições sociopolíticas e de procedimentos metodológicos, assaltando as situações de aprendizagem que promovem a interação do leitor com o texto. Esse cenário é acentuado na realidade complexa e concreta da EJA. Conforme explanamos, a condição de racializados a que são submetidos, em sua maioria, acentua os efeitos decorrentes do imaginário racista introjetado pela hegemonia que lhes nega a diversidade, as condições de igualdade de direitos e oportunidades a partir do processo adequado de escolarização, como constatamos na dificuldade que esse público apresenta no ato de ler manter-se restrito, quando decodifica, ao que o texto diz, em detrimento de quem e como se diz (ORLANDI, 2012).

Desse modo, é preciso pensar em práticas de leitura que deem condições para que esses estudantes consigam ler para além das evidências do texto e vislumbrar uma opacidade que ofereça e provoque a descoberta de outros sentidos decorrentes de ideologias que atravessam discursos, mormente, racistas que se materializam linguisticamente. Nesse sentido, pensar em práticas de leitura que desenvolvam a formação

de um sujeito leitor sensível à realidade social que se mostra instável, complexa e contraditória a partir da compreensão sobre as condições que se processa e se produz sentidos, lançando mão de alguns dos pressupostos da leitura concebida discursivamente segundo a Análise de Discurso de linha francesa

Ocorre que o viés dessa leitura vai além da superfície do texto, visto que ela entende que os sentidos são condicionados pela historicidade da linguagem e seus interlocutores. Com essa abordagem de leitura que problematiza os sentidos que estão postos no texto, como expressão do seu contexto imediato e histórico, espera-se formar um leitor competente para ter acesso ao jogo de mecanismos que levam à significação e igualmente a sua produção (ORLANDI, 2012) circulantes na sociedade ou além.

Diferente da linguística tradicional, que toma como objeto de estudo a língua, a linguística discursiva, em essência, preocupa-se em estudar o funcionamento das estruturas ao descrever e analisar os sentidos por meio da relação entre discurso e ideologia. Essa ruptura transcende a estabilidade do sentido preso à leitura da superfície do texto, visto que passa a ser compreendido na/pela sua inscrição na história, por uma rede de formações discursivas filiadas à outras formações ideológicas que se materializam discursivamente, (re)produzindo, portanto, relações de poder (GUILHAUMOU; MALDIDIER; ROBIN, 2016).

Orlandi (2012) apresenta um recorte da referida abordagem destacando que a leitura não é ensinada, mas desenvolvida nas práticas de leitura, dada a concepção de que os sentidos e os sujeitos são influenciados por processos e determinações historicamente situados, aludidos, inicialmente; de que há um leque de possibilidades e modos de ler; e de que esses modos de leitura e seus efeitos de sentidos são condicionados à posição social dos sujeitos e à época.

Nessa direção, o discurso, como efeito de sentido da linguagem em funcionamento, “põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história” (ORLANDI, 2020, p. 19), de modo que os sentidos e os sujeitos se constituem como processo discursivo, e não na transmissão de mensagens e/ou instrumentalização da linguagem, como defende a linguística de conteúdo.

Ao contrário da leitura homogeneizante que (ainda) é praticada na escola, a depender da posição social e da forma como foram constituídos os sujeitos, ler na perspectiva discursiva possibilita aos estudantes refletir sobre as múltiplas possibilidades de leitura e, conseqüentemente, de sentidos ao questionar os modos de dizer, os sentidos não-ditos, ditos em outros lugares, e o fazem questionar o porquê de um sentido e não outro, para além dos ditos evidentes na materialidade linguística.

Por meio do entendimento de que a compreensão problematiza os sentidos que estão postos no texto, como expressão do seu contexto imediato e histórico, espera-se formar na escola um leitor competente para ter acesso a sentidos e aos conhecimentos que circulam socialmente, sendo relevante observar que

compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, e reconhecer a maneira singular de como se representam a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. (BRASIL, 2001, p. 39-40)

Em diálogo com o que aponta a leitura na perspectiva discursiva, a normativa sinaliza para os sentidos que podem ser produzidos a partir da interação leitor-texto-autor, de modo que essa conjugação produz efeitos de sentidos, não todos, como adverte Possenti (2001), pois a historicidade da linguagem e a relação com os interlocutores é quem os determina.

Vistos por esse ângulo, os sentidos são produzidos por tais sujeitos que são interpelados pela ideologia como reflexo de sua inscrição sócio-histórica, ainda que “a evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia” (ORLANDI, 2020, p. 46), ofuscando, desse modo, a memória discursiva.

A ideologia não só determina a forma como esses sujeitos se constituem, como também a maneira como interpretam a realidade simbólica, de modo que não se dão conta dessa influência “monofonizante” (BRANDÃO, 2012 p. 85), gerando a ilusão de que o sentido é imanente ao texto, considerando-se fundante.

Orlandi (2020) reafirma aduzindo que as peças desse jogo discursivo – linguagem, sentido e discurso – não são evidentes, visto que todos são materializados e condicionados pela relação entre língua, história e ideologia. Portando, o assujeitamento e a posição social frente a tais determinações sócio-histórico-ideológicas afetam a produção de sentidos, a forma como o sujeito interpreta, tendo em vista que “é no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz. E o faz não ficando apenas nas evidências produzidas pela ideologia.” (ORLANDI, 2020, p. 51)

Daí também decorre a dificuldade de que os estudantes apresentam para atribuir sentidos ao que leem, dado o equívoco e/ou esquecimento de que o sentido é literal e está preso ao texto, pois lhes falta a compreensão de outros movimentos de interpretação com os quais dialogam, seja com outras vozes, com outros sentidos possíveis e seus efeitos escondidos na opacidade do texto. Vislumbrando, dessa forma, outros gestos, bem como

assevera Orlandi (2020, p. 53), “o incompleto, o possível pela interpretação outra. Deslize, deriva, trabalho da metáfora”.

Ademais, o sujeito-leitor é instigado a concordar ou questionar(-se) sobre os sentidos produzidos, constituindo-se, desta forma, sujeito social, agente de mudança. Diante disso, Orlandi (2012, p. 233) destaca ainda que

a segregação como forma de relação e a falha do Estado em sua função de articulador simbólico-político, têm possibilitado condições de produção específicas que produzem, nos furos da ideologia, também formas de resistência que têm materialidade, sua historicidade de tal modo que não podemos pensá-las apartadas dessas condições que as produzem. Essas condições [...] ressignificam o que podemos pensar sobre a forma e funcionamento da alienação [...]. Assim como sobre as relações do indivíduo com a sociedade.

À par disso, para que a linguagem seja compreendida discursivamente frente às diversas materialidades linguísticas que circulam socialmente, é tarefa docente mobilizar procedimentos de leitura(s) capazes de engendrar gestos de interpretação no intuito de produzir sentidos, para que os estudantes “se apossam de instrumentos que proporcionem uma compreensão que vá além do texto formal e que possibilite recuperar as condições sócio-históricas desse mesmo texto, como porta de acesso para o discurso.” (TOMÉ; BARACUHY, 2012, p. 7). Dessa forma,

tendo como objetivo a prática de uma leitura mais crítica, devemos nos ater ao fato de que para a Análise do Discurso, o sujeito do discurso é histórico, social e descentrado. Descentrado, pois é constituído pela ideologia e pelo inconsciente. Histórico, porque não está alienado do mundo que o cerca. Social, porque não é o indivíduo, mas àquele apreendido num espaço coletivo; (TOMÉ; BARACUHY, 2012, p. 11)

Partindo dessa relação em que o sujeito se constitui e é constituído na/pela linguagem, segundo Orlandi (2012, p. 48), as aulas de linguagem devem “procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo.

Sob essa ótica, as práticas de leitura devem permitir ao estudante escutar outras vozes nas diferentes materialidades linguísticas (notícias, quadrinhos, músicas, anúncios, documentários, charges, memes, entre outras) situadas historicamente a fim de que proporcionem sempre novos gestos de escuta, de leitura, assumindo sua autoria como quem produz sentidos na interação com outros possíveis. Assim, “os deslocamentos, as

diferenças, as contradições [...] abrem a via do equívoco, dos deslizamentos, das reversões dos sentidos (e dos sujeitos)”, afirma Orlandi (2007. p. 132).

Enquanto sujeito-leitor-autor de sentidos produzidos em diálogo com ele mesmo e com o outro, o estudante poderá confrontar, questionar, posicionar(-se) crítica e reflexivamente frente a ideias, sentidos, engendrando produção de novos conhecimentos; novas formas de se relacionar, de ser e estar consigo, com o outro, com diferenças e heterogeneidades de sujeitos; com o mundo naturalmente plural e diverso, portanto.

Com base nisso, trabalhamos com a leitura de/por gêneros diferentes a fim de sensibilizar os estudantes e exercitar a busca pelos mecanismos de significação sobre tipos, estruturas, suportes diversos para que os provoque ao questionamento, à reflexão de como os sentidos são produzidos considerando à temática étnico-racial.

Portanto, indicamos um dos caminhos para potencializar e ampliar a atribuição de sentidos tanto para interpretação da superfície do texto, quanto oferecendo condições para que eles consigam compreender o funcionamento ideológico materializado em diversos gêneros discursivos, como os que nortearão nossas oficinas de leitura/sensibilização.

Do exposto, a leitura na perspectiva discursiva implica compreender o jogo de mecanismos que levam a significação e igualmente a sua produção (ORLANDI, 2012). Com gêneros diversos abordando as relações étnico-raciais, essa leitura possibilitará aos estudantes problematizarem e/ou refletirem sobre o funcionamento discursivo que autoriza e/ou legitima preconceitos e práticas racistas na sociedade.

Para tanto, apontamos para uma proposta pedagógica iluminada pelo intento em questão, considerando as condições dos sujeitos da EJA situados historicamente no tempo e contexto da diversidade das relações étnico-raciais.



Professora/professor, agora que já temos um breve panorama teórico sobre os eixos abordados nas atividades, vamos ao próximo tópico. Lá, apontamos as propostas trabalhadas como sugestão de ser possível encaminhar a sua prática em sala de aula no tocante à temática racial.

Plano de ação para o ensino das relações étnico-raciais com práticas de leitura na perspectiva discursiva

Neste tópico, apresentamos o itinerário que sistematiza o plano de ação da pesquisa. Em razão das especificidades das alunas e alunos atendidos pela modalidade semipresencial da EJA, organizamos etapas que nomeamos de Momento, o que permitiu agendar e adequar os encontros consoantes à configuração do seguimento. Desse modo, as propostas elencadas a seguir conseguem adequar-se aos mais diferentes contextos, conforme a realidade docente e discente.



Professora/professor, cada Momento apresenta uma sugestão do tempo de realização, podendo também ocorrer em num único encontro com um tempo maior de duração sugerido ou em mais encontros, a critério das condições de sua turma/escola.

As atividades apresentam uma sequência, por isso denominamos de “Relações Étnico-Raciais: o que dizem e como (se) dizem os sujeitos?”, Primeiro Momento, segundo Momento, Terceiro Momento, Quanto Momento e “Educação das relações étnico-raciais em (dis)curso: avaliação”, no intuito de que o docente tenha dimensão diagnóstica de seu trabalho com a formação proposta, quatro momentos concernentes às quatro oficinas de leitura/sensibilização concomitantes com as rodas de conversa.

A síntese das atividades propostas para a aplicação do plano de ação, organizado em rodas de conversa e oficinas de leitura/sensibilização, sendo a primeira etapa desenvolvida a partir de uma roda de conversa. Vejamos no quadro a seguir.

Oficinas	Atividades	CH
“Relações Étnico-Raciais: o que dizem e como (se) dizem os sujeitos?”	Roda de conversa 1: leitura e discussão do cartum “Racismo existe?”, do Facebook	60 min
Primeiro momento: historicidade do racismo no Brasil	Roda de conversa 2 e oficina de leitura/sensibilização 1: leitura e discussão sobre a tira cômica “Racismo sem querer”, de Pedro Leite.	120 min
Segundo momento: discurso e prática (anti)racista	Roda de conversa 3 e oficina de leitura/sensibilização 2: leitura e discussão da notícia “Turista de Santa Catarina é presa em flagrante, na orla de João Pessoa, por injúria racial contra comerciante”, de G1;	120 min
Terceiro momento: ancestralidade negra e diversidade religiosa	Roda de conversa 4 e oficina de leitura/sensibilização 3: leitura e discussão do clipe musical “Dona Cila”, interpretada por Maria Gadu;	120 min
Quarto momento: o negro anunciado: representatividade ou apelo consumista?	Roda de conversa 5 e oficina de leitura/sensibilização 4: leitura e discussão do anúncio: “O boticário, campanha de Natal 2020”.	180 min
“Educação das relações étnico-raciais em (dis)curso: avaliação”	Retomada de sentidos produzidos, a começar pela produção de audiodescrição.	60 min

Relações Étnico-Raciais: o que dizem e como (se) dizem os sujeitos?



Duração: 60 minutos



Objetivo:

- ▶ Motivar os alunos a compartilhar suas impressões acerca da temática racial;
- ▶ Perceber qual a compreensão que o estudante do ciclo III e IV da EJA apresenta acerca do racismo na sociedade.



Recursos necessários:

- Projetor multimídia;
- Notebook;
- Folhas com a impressão das atividades;
- Lápis, borracha e/ou caneta.



Roteiro dos passos:

- ▶ Exibição do cartum sobre racismo que intitulamos "Racismo existe?", disponível no *Instagram*;



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CHORBgDHp9P/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D> Acesso em: 15 fev. 2022

- ▶ Leitura silenciosa do cartum;
- ▶ Em roda de conversa, leitura compartilhada das impressões acerca do texto.



Professora/professor, se necessário, você pode antecipar algumas perguntas da atividade abaixo para otimizar a reflexão dos estudantes neste passo e no posterior;

- ▶ Distribuir a atividade impressa (Questões dirigidas) para que cada estudante opte por responder o questionário em grupo ou individualmente.
- ▶ Socialização das respostas dadas à atividade seguida de reflexão sobre o tema.



Questões dirigidas

1. Por que a mulher afirma que não existe racismo?
2. O que a mulher quis dizer com a pergunta: "Tanto que você está empregado, né segurança"?
3. O que a mulher esperava que o homem fosse responder?
4. Por que a senhora confundiu o dono da loja com um segurança?
5. Repare nas cores com as quais os personagens são apresentados para indicar diferença na cor da pele. Se eles aparentassem o mesmo tom de pele, a mulher teria se confundido?
6. De acordo com sua percepção, pretos/pretas e/ou pardos/pardas trabalham mais como segurança ou donos de loja? Por quê? O que você pensa a respeito?
7. Em relação à cor da sua pele, como você a/se identifica, como se autodeclara?
 - a. () branca b. () parda c. () amarela d. () preta e. () outra
8. Já passou por algum constrangimento em razão da cor de sua pele?
 - a. () Sim, já passei. b. () Não, nunca passei. c. () Não lembro.
9. Você já ouviu falar ou presenciou alguém passar por uma experiência negativa, algum constrangimento em razão da cor da pele?
 - a. () Sim, já ouvi falar e já presenciei.
 - b. () Sim, já ouvi falar, mas nunca presenciei.
 - c. () Não, não ouvi falar, mas já presenciei.
 - d. () Não, não ouvi falar e nunca presenciei.
 - e. () Outra
10. Quando você pensa ou fala de racismo, qual a imagem que lhe vem à cabeça?
11. Você acha que racismo existe e é praticado no Brasil?
 - a. () Sim, racismo existe e é praticado no Brasil.
 - b. () Sim, racismo existe, mas não é praticado no Brasil.
12. Se respondeu "sim" para a questão anterior, qual a cor da pele das pessoas que são preconceituosas raciais e/ou racistas em sua maioria?
 - a. () branca b. () parda c. () amarela d. () preta e. () pessoas de qualquer tom de pele.
13. O que você entende por racismo?
14. Apontar de forma resumida uma palavra-ação de enfrentamento/combate ao racismo e/ou outra de posituação das relações étnico-raciais.

O próximo passo equivale ao primeiro momento organizado em roda de conversa para discutir e refletir acerca da historicidade do racismo e os efeitos desse dispositivo na sociedade brasileira, desde o pós-abolição à contemporaneidade.

Primeiro Momento: historicidade do racismo no Brasil



Professora/professor, para este primeiro momento, compilamos os passos a serem organizados e desenvolvidos em rodas de conversa, mas é possível pensá-lo de/para diferentes formas, a exemplo de como foi trabalhado nos momentos seguintes a este.



Duração: 120 minutos



Objetivo:

► Conhecer as histórias dos sujeitos que se constituíram/constituem sobre o peso do racismo no Brasil a partir de estereótipos raciais.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.



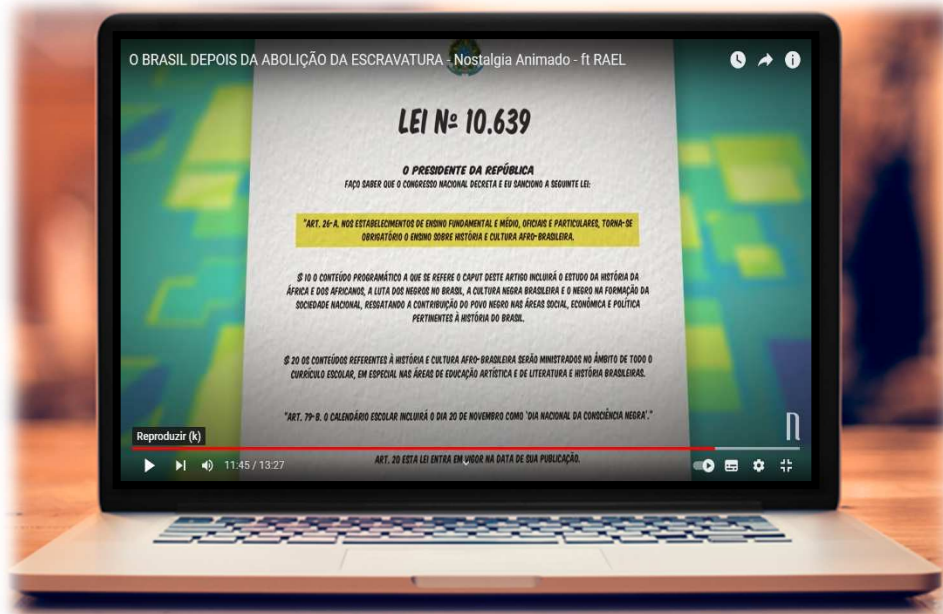
Recursos necessários:

- ☐ Projetor multimídia;
- ☐ Notebook ou tv;
- ☐ Curta animado salvo em dispositivo para exibição;
- ☐ Acesso à internet, caso não consiga baixar o vídeo do Youtube ou para outros fins, se necessário;
- ☐ Atividades impressas;
- ☐ Lápis, borracha e/ou caneta.



Roteiro dos passos:

- Exposição do curta animado: “O Brasil depois da abolição da escravidão”, do Canal Nostalgia animado;



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kaD2kBpWuVQ>. Acesso em 29 jun. 2022

- Socialização, em roda de conversa, das impressões sobre a referida temática;
- Perguntas dirigidas a serem respondidas oralmente.



Professora/professor, após a exibição da aula do canal Nostalgia, os estudantes podem ser convidados a comentar livremente sobre o encadeamento das cenas e/ou sobre as próprias impressões acerca dele, direcionando tais impressões para as questões abaixo:



Questões norteadoras

- Quais as consequências do pós-abolição para os escravizados?
- O que é racismo estrutural?
- Por que é importante conhecer a história da escravidão no Brasil?
- A legislação educacional é capaz de acabar com a desigualdade e o racismo no país?



Professora/professor, a atividade inicial pode ser realizada por meio do Mentimeter, um dos instrumentos gratuitos e on-line disponíveis na internet, cabendo escolher o modo de abordagem dessa temática a partir das perguntas elencadas acima, como gerador de Quiz. Ilustramos um mural de revisão para iniciarmos com a discussão sobre a historicidade do racismo e o seu impacto atualmente nos mais diferentes âmbitos a seguir:

Figura 01: Interface ilustrativa da atividade

The screenshot displays the Mentimeter web interface. On the left, a list of four slides is shown, with the fourth slide, 'd) A legislação educacional é capaz de acabar com a desigualdade e o racismo no país?', selected. The main area shows this slide with a donut chart indicating 100% of responses. The right sidebar allows for editing the slide content, including the question text and the list of possible answers: 'Sim, já tenho até várias sugestões', 'Não, a lei não basta.', and 'Sim, na medida do possível'.

Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>. Acesso 10 fev. 2023



Para não esquecer!

Racismo

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. [...] O racismo como processo histórico e político, cria condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. (ALMEIDA, 2021, p. 50-51)



Professora/professor, você pode conduzir a discussão para que os estudantes continuem posicionando-se sobre a temática racial e os sujeitos relacionados, além de possibilitar a articulação dos fatos históricos aos passos seguintes:

- Exibição da tira cômica “Racismo sem querer”, de Pedro Leite.



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B5F19smDuo0/>. Acesso em 29 jun. 2022

- Leitura individual e/ou silenciosa da tira cômica “Racismo sem querer”, de Pedro Leite;
- Socialização das impressões acerca dos sentidos produzidos pelos estudantes;
- Roda de conversa com o grupo para abordar a historicidade dos sujeitos e a relação com o racismo resgatando o contexto do referido curta:
- Reflexão acerca da historicidade do racismo a partir das questões elencadas abaixo:



Questões dirigidas

1. Você já ouviu falar sobre alguma das expressões ditas nos quadrinhos Como você reagiu?
2. Já fez comentários como os que se apresentam nos quadrinhos? Em que situação?
3. De acordo com a sequência de quadrinhos, o que é possível compreender sobre o texto?
4. O que o título "racismo sem querer" quer dizer?
5. O que cada quadrinho tem com o outro?
6. Por que os personagens brancos questionam os outros que são negros?
7. Pela expressão no rosto de cada personagem, os brancos estão sorrindo. O que é possível perceber da atitude desses personagens?
8. Há duas falas nos quadrinhos relacionadas à cor da pele: "Para uma negra, você até que é bonita" e "Eu não sabia que gente como você tinha sensibilidade para a arte" O que se pode compreender?
9. No 7º quadrinho, a moça pergunta ao rapaz "você conseguiu ser advogado com esse cabelo?". Qual a relação do cabelo com o fato de ele ter conseguido ser advogado?
10. E se todos os personagens apontados pela cor de sua pele fossem brancos, as dúvidas ou os questionamentos fariam sentido? Por quê?
11. O que você sabe ou entende por estereótipos?
12. Em que medida essa tira relaciona-se à aula de história apresentada no vídeo introdutório?
13. O que você sabe ou entende por preconceito racial?



Para não esquecer!

Preconceito racial

Podemos entender o preconceito como um julgamento negativo, na maior parte das vezes, e prévio em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel social cognitivo. O preconceito racial no Brasil envolve atitudes e comportamentos negativos, em algumas situações, atitudes supostamente positivas contra negros, apoiadas em conceitos ou opiniões não fundamentadas no conhecimento, e sim na sua ausência. O que não permite ao indivíduo negros ser reconhecido pelo que é, mas falsamente reconhecido. (CAVALLEIRO, 2021, p. 23)

Após a roda de conversa, temos o Segundo Momento que conjuga uma oficina de leitura com a finalidade de refletir sobre os efeitos de sentido atribuídos à notícia veiculada no passo seguinte.

Segundo Momento: discurso e prática (anti)racista



Professora/professor, para este Segundo Momento compilamos os passos a serem organizados e desenvolvidos em concomitância com rodas de conversa e oficina de leitura/sensibilização.



Duração: 120 minutos

Este momento pode ser realizado num único encontro com um tempo maior de duração sugerido ou em outros encontros, a critério das condições de sua turma/escola.



Objetivo:

- Perceber os efeitos de sentido estabelecidos pelos interlocutores envolvidos no discurso racista informado pelo gênero discursivo notícia.

(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de texto.

(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).

(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.



Recursos necessários:

- Projetor multimídia;
- Notebook ou tv;
- Vídeo do noticiário ou texto salvo em dispositivo para exibição;
- Acesso à internet para buscar normativas que versam sobre injúria/racismos e/ou outros fins, se necessário.
- Atividades impressas;
- Lápis, borracha e/ou caneta;
- Aparelho celular dos estudantes e/ou laboratório de informática.



Roteiro dos passos:

- ▶ Em roda de conversa, questionar os estudantes sobre atitudes racistas e como se sentem em relação a essa prática no cotidiano.
- ▶ Leitura individual da notícia "Turista de Santa Catarina é presa em flagrante, na orla de João Pessoa, por injúria racial contra comerciante", de G1;

globo.com g1 ge gshow globoplay

ASSINE JÁ ENTRAR 3

MENU g1 PARAÍBA TV PARAÍBA TV PARAÍBA

BUSCAR

Turista de Santa Catarina é presa em flagrante, na orla de João Pessoa, por injúria racial contra comerciante

Dona de um quiosque na orla foi vítima de diversas ofensas enquanto trabalhava.

Por g1 PB
02/03/2022 14h29 - Atualizado há 11 meses

Facebook Twitter WhatsApp Telegram LinkedIn

Turista é suspeita de injúria racial contra dona de quiosque, em João Pessoa

Disponível em <https://globoplay.globo.com/v/10350433/>. Acesso em, 12 mar.2022.
Imagem adaptada

Uma turista de Santa Catarina que passava o carnaval em João Pessoa foi presa em flagrante por injúria racial, nesta terça-feira (1º). O caso aconteceu num quiosque da orla da capital, onde a dona do estabelecimento foi vítima de diversas ofensas.

A comerciante contou à polícia que a turista chegou no local e pediu uma cerveja. Com pouco tempo, teria tentado sair do local sem pagar pelo produto consumido. Ao cobrar o pagamento, a dona do quiosque alega ter recebido diversas ofensas de cunho racista, além de outros termos de teor pejorativo e violento.

LEIA TAMBÉM:

Entenda a diferença entre racismo e injúria racial

Ao ser ofendida, a mulher acionou a polícia, que chegou em instantes e fez a prisão em flagrante. As testemunhas foram necessárias para que o caso tivesse um desfecho apenas na delegacia.

Por ser considerado um crime de injúria racial, e não de racismo, a turista pode ser liberada após pagamento de fiança.

O delegado do caso, Marcelo Falcone, é responsável pela delegacia especializada no combate a crimes raciais. De acordo com ele, as principais diferenças na tipificação de um ato como racismo ou injúria racial está no grau de subjetividade da ofensa ou da ação.

Em casos como o que aconteceu na orla de João Pessoa nesta terça (1º), o desrespeito foi direcionado a uma pessoa especificamente, atingindo a subjetividade da vítima. Situações assim são categorizadas como injúria racial.

O racismo se dá quando a vítima é impedida de algum direito por uma discriminação. Pode ser impedida de acessar algum espaço, ou ser perseguida por causa de raça, etnia, identidade de gênero ou religião.

Nos termos da lei, o crime de injúria racial pode ocasionar uma pena de 1 a 3 anos de reclusão, e está sujeito a fiança. Já o crime de racismo é inafiançável e imprescritível.

Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2022/03/02/turista-de-santa-catarina-e-presa-em-flagrante-na-orla-de-joao-pessoa-por-injuria-racial-contr-comerciante.ghtml>. Acesso em, 12 mar. 2022

- Em seguida, após a leitura individual da notícia, retoma-se o questionamento anterior, para saber como se sentiriam se ocorressem com elas/eles, com alguém próximo a elas/eles ou se presenciaram situação parecida no cotidiano.
- Problemática sobre as tensões e conflitos que atravessam o discurso das interlocutoras;
- A partir das questões a seguir, socializar as experiências e sentimentos produzidos pelos estudantes.
- Destaque a diferença acerca das tipificações racismo e injúria racial.



Questões dirigidas

1. Embora não percebamos, diariamente pessoas são discriminadas em razão da cor da pele. Você consegue enxergar atitudes assim? Já ouviu falar ou presenciou cenas assim? Como você se sentiu/reagiu?
 - a) () Não, nunca percebi.
 - b) () Sim, já ouvi falar ou já presenciei. Fiquei indiferente diante da situação.
 - c) () Sim, Já ouvi falar ou presenciei. Fiquei constrangido diante da situação.
 - d) () Sim, já ouvi falar ou presenciei. Defendi ou denunciei a situação.
2. O texto acima é uma notícia e tem como objetivo informar um fato, o que ele informa?
3. Qual o público-alvo da notícia?
 - a) () Pessoas negras.
 - b) () Pessoas racistas.
 - c) () Pessoas em geral.
 - d) () Frequentadores da praia.
4. Uma notícia é estruturada a partir de alguns elementos como: *o título, o subtítulo, a lide (o que ocorreu? com quem? Quando ocorreu? Onde ocorreu? Como ocorreu? Por que ocorreu?)* e o texto em si que ajudam no processo de construção de sentidos do gênero. Com base nesses elementos, releia o texto e identifique (oralmente) um desses elementos.
5. Releia o título "*Turista de Santa Catarina é presa em flagrante, na orla de João Pessoa, por injúria racial contra comerciante*" e observe que o verbo ser está flexionado na 3ª pessoa do singular. Se o fato ocorreu no pretérito (passado), por que o tempo verbal está no presente?
 - a) () Para chamar a atenção dos leitores sobre o fato recente.
 - b) () Para mostrar que esse tipo de notícia ocorreu.
6. Apesar de não estar evidente na notícia, o que levou a turista a cometer tal atitude?
 - a) () A turista ficou irritada com o atendimento da comerciante
 - b) () A comerciante desrespeitou a turista.
 - c) () A turista desrespeitou a comerciante porque ela é negra.
 - d) () A comerciante se recusou a atender a cliente pelo fato de ela ser turista.
 - d) () Outra resposta:
7. Considerando o contexto da notícia, se você estivesse no lugar da comerciante, como reagiria?
 - a) () Reagiria da mesma forma que a comerciante.
 - b) () Não reagiria. Concluiria o atendimento dela.

c) (☐) Não reagiria. Ignoraria a turista e voltaria a fazer as atividades normais do quiosque.

d) (☐) Outra resposta:

8. Você achou que a atitude da comerciante foi adequada ou exagerada? Justifique sua opinião.

9. Notícias como essa, de um fato que denuncia práticas preconceituosas, discriminatórias ou racistas, são veiculadas em diferentes contextos de circulação (TV, rádio, internet, etc) com mais frequência atualmente. Por que isso vem ocorrendo?

a) (☐) Porque atualmente "tudo é racismo".

b) (☐) Porque as pessoas que sofriam caladas com essas atitudes passaram a se incomodar e a denunciar mais.

c) (☐) Outra resposta:

10. O que você acha que ocorreria / qual seria o desfecho da notícia se:

a) a turista não tivesse desrespeitado a comerciante?

b) a comerciante não fosse negra (ou parda)?

11. Durante a entrevista, o delegado explica a diferença sobre injúria racial e racismo. Você conseguiu entender a diferença entre injúria racial e racismo e as consequências para quem os comete? Explique com exemplos do cotidiano.

12. Você acha que essa lei é suficiente para diminuir a reprodução de casos de racismo, como o noticiado? Que outras contribuições poderiam existir para que os crimes de racismo e atos de discriminação diminuam?

Por dentro da lei...

Professora/Professor, sugira aos estudantes que, em pequenos grupos, realizem pesquisas na internet sobre a/s normativa/a da injúria racial e racismo, por meio de seus aparelhos celulares e/ou dos computadores da escola. Além disso, solicite que eles identifiquem as diferenças e semelhanças entre as duas normativas e o que mudou com a atualização recente dessa legislação. Essa atividade intenta aproximá-los das questões legais sobre o tema e estimula o contato e a consulta sobre outras normativas. Oriente-os para que façam buscas em sites oficiais, destacando as referências da pesquisa a ser realizada.



Finalizada esta atividade, seguimos para o Terceiro Momento, em que abordamos a ancestralidade negra a partir do clipe e da letra de canção "Dona Cila", de Maria Gadu.

Terceiro Momento: ancestralidade negra e diversidade religiosa



Professora/professor, para este terceiro momento compilamos os passos a serem organizados e desenvolvidos em concomitância com rodas de conversa e oficina de leitura/sensibilização.



Duração: 120 minutos

Este momento pode ser realizado num único encontro com um tempo maior de duração sugerido ou em outros encontros a critério das condições de sua turma/escola.



Objetivos:

- ▶ Apresentar gestos de leitura relacionadas às condições de produção do contexto imediato (quem anuncia, para quem anuncia, em que condições de enunciação, etc)
- ▶ Positivar a memória, ancestralidade negra;
- ▶ Fomentar o convívio e o respeito às diferenças religiosas (Art. 5º, VI, 1988).

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BRASIL, 2018, p. 156)

(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.?

(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.



Recursos necessários:

- Projetor multimídia;
- Notebook ou tv;
- Vídeo do clipe “Dona Cila”, interpretada por Maria Gadu, e letra da canção usada salvos em pendrive e afins para exibição;
- Atividades impressas sobre as questões da letra da canção “Dona Cila”, de Maria Gadu;
- Lápis, borracha e/ou caneta.
- Acesso à internet se possível e se necessário para outros fins.



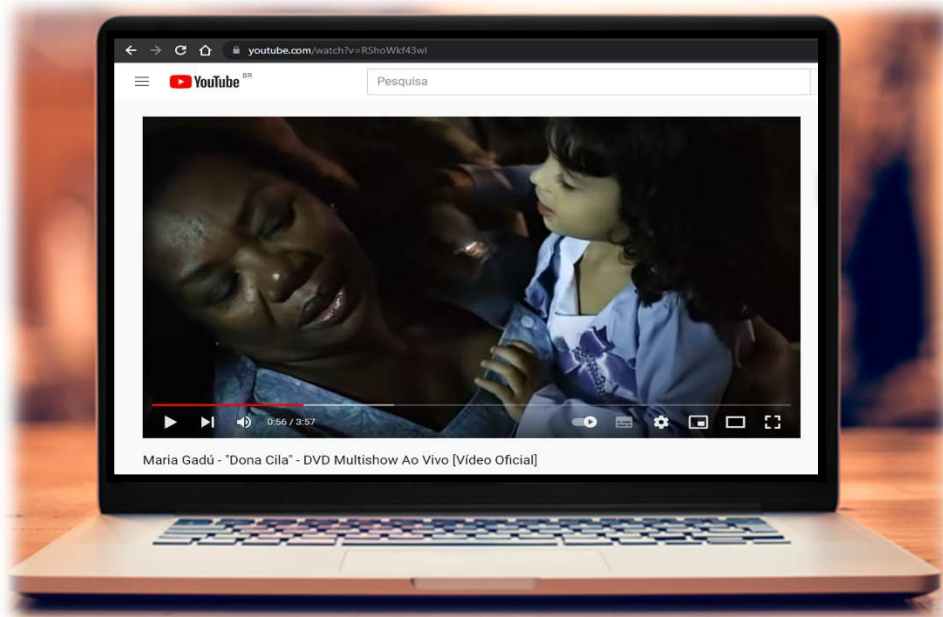
Questões norteadoras

- a) Você guarda lembranças afetivas de algum familiar que já faleceu? Poderia compartilhar uma delas? Socialize.
- b) Dessas memórias, alguma diz respeito a suas origens, seus antepassados? Socialize.



Roteiro dos passos:

- Exibição prévia do clipe musical “Dona Cila”, interpretada por Maria Gadu;



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RShoWkf43wI>. Acesso em, 12 mar. 2022

- ▶ Identificação das condições imediatas de produção de sentidos do clipe;
- ▶ Socialização das impressões sobre as cenas e sua relação com as personagens;
- ▶ Reflexão sobre como produzem sentidos acerca da memória e ancestralidade negra;
- ▶ Conscientização legal e reflexão sobre a diversidade cultural e religiosa no Brasil.



Questões dirigidas

1. No clipe, cada enquadramento apresenta uma cena que constrói uma narrativa musical. O que cada cena conta?
2. Além da narrativa que configura o enredo do clipe, existem elementos que ajudam no processo de compreensão, como quem narra, onde e quando acontece, quem são os personagens que fazem parte do encadeamento das cenas. Reveja o clipe, em seguida, identifique esses elementos narrativos e socialize-os.
3. Uma das personagens que aparece no início do clipe assiste da plateia de um teatro a apresentação de outra personagem. Quem elas representam?
4. Maria Gadú, cantora e compositora, escreveu a letra do clipe para sua avó, interpretada pela atriz Neusa Borges. Do clipe, o que é possível perceber sobre a relação de ambas?

5. Em uma das cenas, a neta usa uma tinta preta para pintar a pele dela. O que isso significa?

- a) () A neta tem tanto afeto pela sua avó negra que se pintou de preto para se parecer com ela.
- b) () A neta se pintou de preto, mas poderia ter feito com qualquer outra cor.
- c) () A neta estava brincando de se sujar de tinta preta.
- d) () Outra resposta:

6. Ao final do clipe, a avó aparece em outro ambiente, diferente do teatro e da casa em que ela aparecera antes junto com a neta. Você sabe que lugar é esse e o que ele representa para a neta?

7. Leia a letra do clipe "Dona Cila", de Maria Gadu. Na sequência, tente relacioná-la ao clipe.

De todo o amor que eu tenho
 Metade foi tu que me deu
 Salvando minh'alma da vida
 Sorrindo e fazendo o meu eu
 Se queres partir, ir embora
 Me olha da onde estiver
 Que eu vou te mostrar que eu tô pronta
 Me colha madura do pé
 Salve, salve essa nega
 Que axé ela tem
 Te carrego no colo e te dou minha mão
 Minha vida depende só do teu encanto
 Cila, pode ir tranquila
 Teu rebanho tá pronto
 Teu olho que brilha e não para
 Tuas mãos de fazer tudo e até
 A vida que chamo de minha
 Neguinha, te encontro na fé
 Me mostre um caminho agora
 Um jeito de estar sem você
 O apego não quer ir embora
 Diacho, ele tem que querer
 Ó, meu pai do céu, limpe tudo aí
 Vai chegar a rainha
 Precisando dormir
 Quando ela chegar
 Tu me faça um favor
 Dê um banto a ela
 Que ela me benze aonde eu for
 O fardo pesado que levas
 Desagua na força que tens

Teu lar é no reino divino
Limpinho, cheirando alecrim

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/blog/historia-da-musica-dona-cila/>. Acesso em 11 jun. 22

- a) O que a letra da música diz e para quem diz?
- b) No trecho “Ó, meu pai do céu, limpe tudo aí/Vai chegar a rainha/Precisando dormir”, há um pedido feito. O que esse pedido representa?
- b) Reveja o clipe após a leitura do texto acima. A letra conta as cenas do clipe? Cite um trecho da música que foi contemplado com uma cena do clipe.
- c) É possível perceber na letra e no clipe alguns itens, vestimentas e rituais que caracterizam as religiões de matriz africana? Quais?
 - () Não, não consegui perceber.
 - () Sim, por exemplo, termos como axé, banho de alecrim, roupas brancas.

8. No Brasil, a formação da nossa população deu-se a partir da mistura de diferentes povos, como os indígenas que por aqui são nativos; pretos ou pardos (BRASIL, 2019), descendentes de negros escravizados oriundos de diversas nações do continente Africano; além de outros, como os imigrantes europeus e orientais. Essa formação representa uma mistura também de sabores, histórias, culturas, línguas e práticas religiosas que devem ser respeitadas, pois tudo isso reflete a nossa diversidade.

No entanto, apesar do artigo 5º, inciso VI, da Constituição Federal prescrever que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 1988), no dia a dia, percebemos esse desrespeito, especialmente, em relação às religiões afro-brasileiras.

- a) Você já ouviu/presenciou uma situação de desrespeito e intolerância religiosa?
 - () Sim, raramente. () Sim, sempre. () Não, nunca ouvi falar () Outra resposta:
- b) Você saberia dizer os motivos dessa intolerância?
- c) Qual seria sua reação se sua crença e/ou local de culto fosse violado, invadido, desrespeitado?
- d) O Que é possível fazer para que situações como essas não se reproduza e, assim, respeitar o preceito constitucional de liberdade de consciência e de crença?

Para finalizar a sequência das atividades desenvolvidas, o quarto momento irá focar na roda de conversa, que trouxe mais uma oficina de leitura para a reflexão sobre o papel da representatividade dos negros em anúncios, como o de O Boticário, da campanha de Natal de 2020. Vejamos.

Quarto Momento: O negro anunciado: representatividade ou apelo consumista?



Professora/professor, para o Quarto Momento, compilamos os passos a serem organizados e desenvolvidos em concomitância com rodas de conversa e oficina de leitura/sensibilização.



Duração: 180 minutos

Este momento pode ser realizado em um único encontro com um tempo maior de duração sugerido ou em outros encontros a critério das condições de sua turma/escola.



Objetivos:

- ▶ Apresentar gestos de leitura sobre o contexto imediato da enunciação e o contexto amplo (condições sociais e ideológicas) do racismo.
- ▶ Valorizar a identidade, a cultura e a história afro-brasileira e africana.

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc

(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.



Recursos necessários:

- ☐ Projetor multimídia;
- ☐ Notebook, tv;

- Celular dos estudantes;
- Vídeos do anúncio e documentário salvos em dispositivo *pendrives* e afins para exibição;
- Acesso à internet para pesquisa ativa e outros fins;
- Atividades impressas com as questões norteadoras e dirigidas;
- Lápis, borracha e/ou caneta.



Roteiro dos passos:

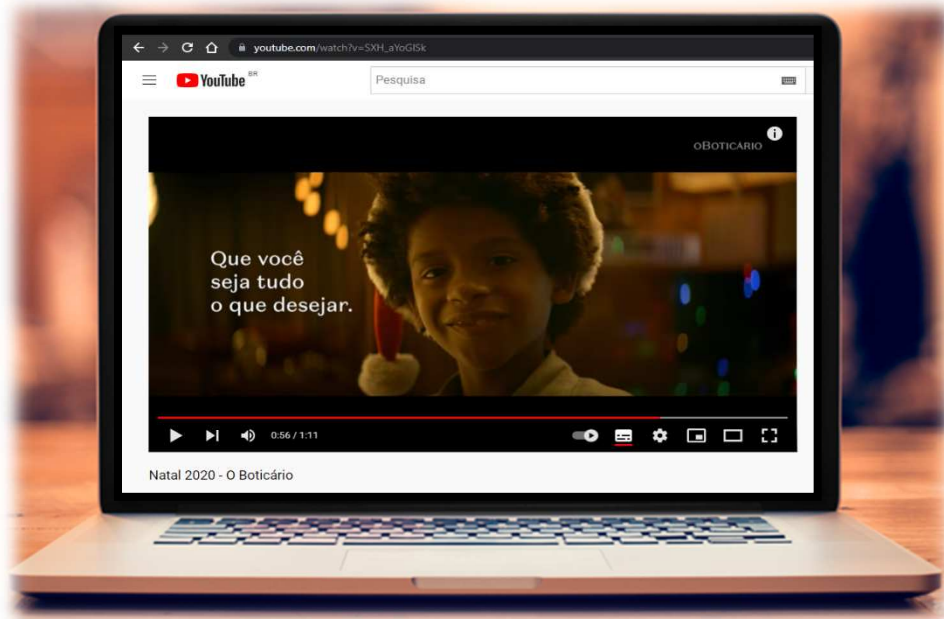
- Solicitar aos estudantes, em roda de conversa, que relatem memórias referentes à infância (da própria família, incluindo filhos se os tiverem) acerca do valor que o Natal representa para a eles.



Questões norteadoras

- a) Sua família costuma reunir-se para fazer confraternização natalina?
 - b) Você tem lembranças da sua infância nesse período? Se sim, como foram/são esses momentos?
 - c) O que o Natal representa para você e para sua família?

- Exibição do anúncio: “O boticário, campanha de Natal 2020”;



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SXH_aYoGlsk. Acesso em, 12 mar. 2022

- Solicitar que os estudantes compartilhem suas impressões e posicionamentos acerca do anúncio exibido;
- Discussão sobre a representatividade do Natal e as vivências em torno da data em conformidade com as questões dirigidas apresentadas a seguir;
- Problematização acerca do apelo à diversidade e representatividade negra em anúncios publicitários.



Questões dirigidas

1. A quem vocês acham que se dirige esse anúncio publicitário?
a) () Aos consumidores em geral. b) () Aos consumidores da marca O Boticário.
c) () Às crianças. d) () Às Pessoas negras. e) () Outra resposta:
2. O anúncio publicitário em questão é uma campanha Natalina da empresa O Boticário, veiculada no ano de 2020. O que a criança negra viu de diferente no Papai Noel?
3. Você acha que o menino negro sentiu-se representado pelo Papai Noel negro?
a) () Sim. b) () Não.

- ▶ Exibição do documentário “Papai Noel: uma história de diversidade”, de O Boticário (2020).



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N8IsIRz93xE&t=136s>. Acesso em: 18 jun. 2022

- ▶ Socialização, em roda de conversa, sobre as impressões dos estudantes acerca do documentário;
- ▶ Problemática acerca do apelo à diversidade e representatividade negra no documentário, a partir das questões dirigidas apresentadas a seguir.



Questões dirigidas

1. Vocês gostaram do vídeo? O que acharam dele? Ele fala sobre o quê?
2. O documentário traz uma preocupação do Papai Noel negro em relação às crianças. Que preocupação é essa e por quê?
3. Para você, o que significa diversidade e o que é ser representado?
4. No fim do anúncio, aparece a seguinte frase: “Que você seja tudo o que desejar”. Essa é uma frase de efeito usada para chamar atenção do cliente e convencê-lo a adquirir o produto da campanha de Natal de O Boticário. Considerando o anúncio, o menino pode ser o que ele desejou ser? Explique sua resposta.

5. Com base nos dois vídeos, você acha que o menino negro foi representado de fato?

- a) ☐ Sim, o menino foi representado de fato.
- b) ☐ Não, o menino não foi representado de fato.
- c) ☐ Outra resposta:

6. Você acredita que o fato de consumir o produto da campanha pode realizar desejos?

- a) ☐ Sim. b) ☐ Não. c) ☐ Outra resposta:

7. Você acha que o anúncio representa a diversidade dos consumidores ou usa desse apelo para vender?

- a) ☐ O anúncio representa a diversidade dos potenciais consumidores.
- b) ☐ O anúncio representa os consumidores negros.
- c) ☐ O anúncio usa a figura do negro para promover a marca O Boticário.
- d) ☐ Outra resposta:

8. Qual a relação entre o anúncio "O boticário, campanha de Natal 2020"; e o documentário "Papai Noel: uma história de diversidade", de O boticário (2020)?

9. Por que o hábito de dar presentes está associado ao Natal?

- a) ☐ Porque faz referência aos presentes que os Reis Magos deram a Jesus quando nasceu em Belém.
- b) ☐ O comércio usa a simbologia natalina para gerar lucros a partir da venda de produtos usados para presentear.
- c) ☐ Porque é a forma que as famílias usam para agradecer pela confraternização natalina.
- d) ☐ Outra resposta:

10. Para você o que é o Natal?

- a) ☐ O Natal é um feriado religioso e representa o nascimento de Jesus.
- b) ☐ O Natal é uma data comercial.
- c) ☐ O Natal é o momento em que as famílias podem se reunir para se confraternizar.
- d) ☐ O Natal é um feriado em que posso descansar.
- e) ☐ Outra resposta:

11. Você concorda com a forma como o Natal é simbolizado e retratado no Brasil? Comente.

- Problematisação da tradição do Natal com o *Kwanzaa*;
- Leitura silenciosa e/ou compartilhada sobre a reportagem "Os brasileiros que celebram o *Kwanzaa*, festa negra criada nos EUA que rivaliza com o Natal", de BBC (2022)

Os brasileiros que celebram o Kwanzaa, festa negra criada nos EUA que rivaliza com o Natal

Guilherme Henrique
De São Paulo para a BBC Brasil

20 dezembro 2019



GETTY IMAGES

Criada em 1966 nos Estados Unidos, a festa procura fortalecer os laços da

Principais notícias

Cargo vitalício e salário de R\$ 35 mil: as esposas de ministros de Lula nos tribunais de contas

Há 7 horas

Guerra na Ucrânia: por que planos de Putin falharam e o que a Rússia quer agora

Há 2 horas

As escolas na Flórida em que professores são obrigados a esconder livros dos alunos

Há 6 horas

Leia mais



Como pobreza e drogas têm transformado bibliotecas nos EUA

20 fevereiro 2023

A festa, criada em 1966 pelo professor e ativista americano Maulana Karenga, se opõe ao Natal e procura fortalecer os laços da comunidade negra ao abordar aspectos culturais, econômicos e políticos. [...] "Kwanzaa é uma resposta à invisibilidade do calendário preto. Ao longo da história dos Estados Unidos, a representação cultural dos afro-americanos não se refletiu nos feriados e rituais anuais do país", explica Keith Mayes, professor do Departamento de Estudos Africanos da Universidade de Minnesota. [...] "A celebração serve para abordar a crescente conscientização cultural que os negros desenvolveram sobre a África." [...]

Estudiosos da obra de Maulana Karenga, que atualmente leciona na Universidade da Califórnia, afirmam que o objetivo da festividade não é rivalizar com o Natal, ainda que isso aconteça. A inspiração para a data partiu de festas realizadas por diversos povos na África, como os Zulu e os Ashanti.

"Karenga não pensou necessariamente em fazer uma contraposição ao Natal, mas isso aconteceu, também porque ele quis que a comunidade afro-americana pensasse as festividades de fim de ano a partir do valor civilizatório africano", explica Thembi Sekou, responsável por realizar a primeira celebração do Kwanzaa no Brasil, na cidade de Salvador, em 2007. [...] "Isso tem a ver com a ideia da colheita. Planta-se o ano inteiro e depois você colhe. É uma espécie de balanço sobre aquilo que aconteceu. A festa termina no primeiro dia do ano, com a esperança de um ano melhor que se inicia", afirma Carlos Machado. [...]

Segundo o professor Keith Mayes, o Kwanzaa não serve para substituir o Natal, até porque não tem caráter religioso. "Mas há uma crítica. Não aos fundamentos religiosos, mas à ênfase no excesso de consumo e na compra de presentes." [...] Segundo Thembi Sekou, [...] "é fundamental resgatar aquilo que foi perdido, para renascermos em um outro modelo. Não é só uma celebração, mas também uma possibilidade de inserir no

cotidiano das pessoas pretas, em suas famílias, comunidades, os valores que vão acabar com os preceitos ocidentais que nos foram impostos."

"O Kwanzaa tem a capacidade de atrair uma população diversificada de negros na diáspora africana. Embora tenha sido criado a partir da experiência afro-americana, a festa celebra a negritude e os negros onde quer que você os encontre", diz Keith Mayes. [...]

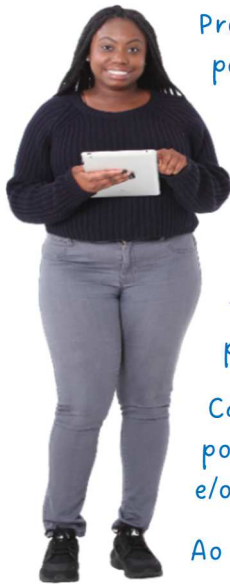
Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50871778>. Acesso em 15 set. 2022 (ADAPTADO)



Questões dirigidas

1. Já ouviu falar sobre o Kwanzaa?
2. Com base na leitura da reportagem, qual a relação do Natal tradicional com o Kwanzaa?
3. Observe o título da reportagem: "Os brasileiros que celebram o Kwanzaa, festa negra criada nos EUA que rivaliza com o Natal". Agora releia o corpo do texto e responda:
 - a) Há rivalidade entre os dois eventos (Kwanzaa e o Natal) reportados no título. Em caso positivo, de que forma essa rivalidade é exposta no texto?
 - b) Você acha que o kwanzaa pode substituir o Natal no Brasil? Comente.
 - c) Já vimos que o anúncio do Boticário é uma campanha de Natal veiculada em 2020. Qual marca/produto seria comercializado utilizando o Kwanzaa como campanha no anúncio?
 - d) Depois de conhecer um breve panorama sobre o Kwanzaa, qual a sua impressão sobre esse evento?

Pesquisa ativa



Professora/professor, peça aos estudantes, em pequenos grupos, para pesquisarem em jornais, revistas, internet, etc, anúncios que tragam atores/personagens negros. De posse dos anúncios, solicite que respondam à pergunta que se observa no título da oficina: “O negro anunciado: representatividade ou apelo consumista?”. No Padlet, ilustrado e com acesso adiante, sugira que os anúncios encontrados sejam organizados numa coluna aqueles que tematizam representatividade e, na outra, que tragam o apelo consumista. Para cada coluna, deve haver um pequeno parágrafo explicativo sobre os anúncios postados.

Caso os estudantes não tenham acesso a esse recurso, eles/elas também podem confeccionar essa pesquisa em cartolina, a ser fixada em sala de aula e/ou no corredor da própria escola.

Ao fim, deve haver socialização com apresentação dos resultados das pesquisas no mural eletrônico ou no mural da sala de aula ou corredor da escola. A pesquisa precisa apresentar referências de busca, como créditos nas imagens.

Figura 2: Interface ilustrativa da pesquisa para apresentação no Padlet



Disponível em: <https://padlet.com/g1t7profletras/o-negro-anunciado-representatividade-ou-apelo-consumista-8ywqmpsciiuou18k>. Acesso em 08 fev. 2022



Educação das relações étnico-raciais em (dis)curso: avaliação



Professora/professor! Estamos finalizando nossa unidade com a culminância desta avaliação. Nesse sentido, retomamos alguns aspectos que já foram discutidos por meio de reflexões resultantes das rodas de conversa e oficinas de leitura/sensibilização, em encontros anteriores. É o momento em que os procedimentos e/ou as atividades sugeridas também podem ser ampliadas, ressignificadas ou usadas na íntegra.



Duração: 60 min.

Este momento pode ser realizado em um único encontro com um tempo maior de duração sugerido ou em outros encontros a critério das condições de sua turma/escola.



Objetivo:

► Revisar, autoavaliar, ampliar as reflexões e outros aspectos discutidos em encontros anteriores.



Recursos necessários:

- ☐ Projetor multimídia;
- ☐ Notebook, celular;
- ☐ Acesso à internet para pesquisa ativa e outros fins;
- ☐ Atividades impressas;
- ☐ Lápis, borracha e/ou caneta.



Roteiro dos passos:

- ▶ Em roda de conversa, socialização sobre as vivências após as discussões realizadas nos últimos encontros;
- ▶ Realização dialogada da atividade que compõem o “Educação das relações étnico-raciais em (dis)curso: avaliação”



Professora/professor, antes de realizar referida atividade, fale sobre a audiodescrição, gênero a ser abordado a seguir. Você pode começar sondando os estudantes sobre conhecimentos prévios que eles/elas têm acerca da audiodescrição por meio de perguntas diretas e com exemplos do cotidiano. Após essa etapa, você pode mediar a leitura junto com os alunos da questão seguinte para que possam compreender o contexto dela. Fique atenta/o a resposta do estudante quanto à compatibilidade do nível escolar à intenção da vaga de emprego.

Além disso, para esta questão, espera-se que os discentes identifiquem o próprio fenótipo e, a partir daí, possa conduzi-los a outras discussões pertinentes, como a acerca das cores de pele que o IBGE(2022) disponibiliza com base na autodeclaração do entrevistado.



Questão dirigida

1. A audiodescrição é um recurso usado para aumentar a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência visual parcial ou total usando palavras para retratar pessoas, objetos, imagens, etc. O texto abaixo é um exemplo de uma audiodescrição em que há uma candidata à vaga de recepcionista de uma empresa de cosméticos, cuja entrevistadora/recrutadora é deficiente visual. Acompanhe com atenção a descrição da candidata:

Olá, me chamo Marta Maria da Silva, tenho 27 anos; nasci em Alhandra, mas moro em João Pessoa; sou católica; minha pele é branca; meus olhos são pretos e puxados; tenho nariz grande e afilado, meu cabelo é liso, pintado de loiro, na altura do ombro; uso um vestido de alça, longo e azul e um relógio da mesma cor; seguro uma pasta de plástico vermelha; também estou sentada numa cadeira de frente à mesa da entrevistadora.

Acabei de concluir o Ensino Médio e o curso técnico de atendente. Tenho interesse em ocupar a vaga de recepcionista, pois gosto de atender bem as pessoas. Não tenho experiência na área, mas estou disposta a aprender, só me basta uma oportunidade.

Agora imagine-se numa entrevista de emprego para um cargo de seu interesse, em que você tenha que se descrever para um/uma entrevistador/a que também seja deficiente visual. Como você se apresentaria? Como se descreveria? (Siga o modelo do texto acima)

- Socialização das respostas dadas à questão dirigida diretamente e/ou simulação da entrevista, dentro das condições reais da sala de aula com alguns dos estudantes presentes.



Professora/professor, você deve lembrar que o texto a seguir foi apresentado no tópico “Relações Étnico-Raciais: o que dizem e como (se) dizem os sujeitos?” para darmos início a este projeto. Passados os momentos de leitura vivenciados em sala de aula por meio das rodas de conversa e oficinas de leitura/sensibilização, retomamos esse texto postado pelo autor no Dia da Consciência Negra, disponível no Instagram para que potencializemos/ampliemos a reflexão sobre ele.



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CHORBgDHP9P/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D> Acesso em: 10 mar.2022



Questões dirigidas

1. A visão que a “senhora” está acostumada a ter do negro é a de desempregado e/ou de ocupar trabalhos com baixos salários, como é o caso de segurança e não o de gerente de loja. Isso se deve ao fato de ela questionar a existência do racismo relacionado à função de segurança exercida pelo gerente. Para você, o preconceito racial é:

- a) ☐ uma ideia pré-concebida, baseada em ideias erradas ou estereótipos sobre pessoas, comportamentos, lugares e tradições diferentes e que podem se manifestar ou não por meio de expressões discriminatórias.
- b) ☐ quando alguém tem atitudes desrespeitosas sobre o outro em razão da classe social.
- c) ☐ ter ideias e atitudes com base em seus próprios interesses.
- d) ☐ Outra resposta:

2. Sobre o racismo, você acredita que:

- a) ☐ Não existe, pois todos somos iguais e também somos tratados da mesma forma.

- b) () existe uma desigualdade entre grupos da nossa sociedade que alimentam o preconceito e a discriminação contra pretos e pardos para favorecer um grupo social privilegiado.
- c) () Outro:

► Socialização das respostas dadas às questões dirigidas.



Professora/professor, para a questão seguinte, trouxemos uma manchete que chama a atenção para um fato que ocorreu no dia 31/10/2022, quando Trindade Clube e Atlético de Vianópolis jogavam. Um dos jogadores foi ofendido enquanto batia “o tiro de meta”, momento em que o torcedor xingou de macaco o atleta, exigindo que ele chutasse a bola. Na sequência, o torcedor fugiu do local, mas foi localizado e indiciado pela polícia pelo crime de injúria racial, podendo pegar até três anos de prisão. Considerando o texto e os conhecimentos prévios do estudante sobre o tema, elencamos, a seguir, as questões concernentes à manchete.



Disponível em: <https://observatorioracialfutebol.com.br/torcedor-e-indiciado-por-racismo-apos-chamar-jogador-de-macaco-em-vianopolis/>. Acesso: 25 out. 2022



Questões dirigidas

1. Imagine que você seja torcedor/a do Trindade Clube e esteja na arquibancada assistindo a essa partida quando a torcida passa a xingar o jogador de macaco. Você se deixaria influenciar pelo grupo e também xingaria o jogador de macaco? Por quê?

2. Por qual(uais) motivo(s) o torcedor xingou o jogador de macaco? Você concorda ou discorda da atitude do torcedor?
3. Você acha que o torcedor teve a intenção de ofender o jogador ao chamá-lo de macaco? a) (☐) Sim. b) (☐) Não. c) (☐) Outra resposta:
4. Se o jogador do Atlético fosse um homem branco, você acha que ele seria chamado de macaco? Por quê?
5. Ao chamar o jogador de macaco, você acha que o torcedor foi racista?
a) (☐) Sim. b) (☐) Não. c) (☐) Outra resposta:
6. Você já sofreu injúria racial ou racismo?
a) (☐) Sim. b) (☐) Não.
7. Como você reagiu/reagiria se sofresse um ato de injúria racial ou racismo?
8. Que atitudes você pode tomar para diminuir ou acabar com o racismo no Brasil? (o estudante pode marcar mais de uma alternativa)
a) (☐) Nenhuma, pois não existe racismo no Brasil.
b) (☐) Denunciar à delegacia mais próxima e acompanhar o caso até que o racista seja punido, além de prestar assistência à vítima desse crime.
c) (☐) Respeitar e valorizar a cultura negra.
d) (☐) Levando em conta que mais da metade dos brasileiros declaram-se pretos ou pardos (IBGE, 2019), pensar nos motivos e questionar os lugares em que eles não estejam presentes ou representados.
e) (☐) Outra resposta:
9. Quanto ao papel da escola sobre o racismo no Brasil, ela deveria: (o estudante pode marcar mais de uma alternativa)
a) (☐) enaltecer todos como iguais perante a lei e a Deus.
b) (☐) deve cobrar apenas os professores de história para falarem sobre a origem dos povos que formam a população brasileira.
c) (☐) deve realizar, junto com professores, alunos e familiares, debates e reflexões que incluam a importância do povo negro para a formação do nosso povo com o objetivo de respeitar e valorizar sua cultura.
d) (☐) Outra resposta:

► Socialização das respostas dadas às questões dirigidas.

Relato de experiência



Professora/professor, chegamos ao fim deste Caderno Pedagógico com a esperança de que esse instrumento contribua com o implemento e formação antirracista e de novos gestos de leitura de seus estudantes, considerando as condições de produção/realidade em que estejam inseridas/inseridos. Nesse sentido, elencamos a seguir algumas perguntas que podem ser feitas e/ou ampliadas, em roda de conversa, na/para a culminância deste material.



Questões norteadoras

1. Em relação aos momentos nos quais pudemos conversar e refletir sobre as questões raciais a partir da leitura de diferentes textos, você gostou de ter participado do nosso projeto?
2. Qual a sua opinião/impressão sobre esses encontros? Comente a sua experiência.



Professora/professor, na ocasião da roda de conversa, durante a socialização, os discentes tanto podem escrever e ler ou apenas oralizar as respostas dadas às questões norteadoras. Você também pode pedir para que elaborem perguntas pertinentes à temática, de modo que podem ser dirigidas a qualquer integrante do grupo presente. Além disso, indique filmes, séries, livros, entrevistas aos estudantes para que ampliem a temática étnico-racial. Fortaleça o/um grupo para juntos realizarem outras abordagens/atividades para além dos limites da disciplina de Língua Portuguesa, não apenas em dias comemorativos, alusivos à Consciência Negra, por exemplo, mas sempre que possível.

O racismo ecoa e se reatualiza sob diferentes formas. Combatê-lo é um exercício constante, deve ser parte do nosso cotidiano, sobretudo o escolar.

Contamos com a sua força!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este Caderno Pedagógico, procuramos promover reflexões teóricas situando o docente no contexto histórico em que se assenta a temática racial. Além disso, buscamos relacioná-la com os discursos racistas e a leitura contingenciada institucionalmente pela ideologia dominante marcadamente na/da EJA.

Frente a essa realidade, conseguimos apresentar propostas para educação das relações étnico-raciais por meio de práticas de leitura na perspectiva discursiva, através do trabalho aplicado com/para os estudantes dos ciclos III e IV da EJA, de uma escola em João Pessoa/PB, reflexo da nossa pesquisa de mestrado. São propostas pedagógicas produzidas a partir de rodas de conversa concomitante a oficinas de leitura/sensibilização com o intuito conjugado de tentar contribuir com sugestões didáticas assertivas de enfrentamento e superação do racismo, por meio da educação, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, considerando os sujeitos de aprendizagem e as condições de produção de sentidos que atravessam não apenas os estudantes, como também as/os professoras/professores.

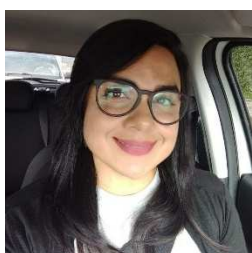
Nesse sentido, concluímos este trabalho que se pretende apontar caminhos para esse docente que se desafia a percorrer um árduo caminho de ação-reflexão-ação em busca do (re)pensar outras pedagogias e outros sujeitos (ARROYO, 2014), outras trajetórias de resistência e reexistência, de transformação da sociedade por meio da educação, mormente da leitura cujos sentidos são produzidos e ressignificados em dimensões socio-histórico-ideológicas. Dessa coesão, esperamos que os discentes desenvolvam gestos de leitura crítica e flexiva para compreender as condições de produção de discursos e perceber os ditos e não-ditos materializados em diferentes textos que abordam sobretudo as questões raciais, sob o mote de que a educação e a leitura crítica alargam horizontes e nos convidam a vislumbrar esperança em busca de efetiva democracia (racial).

Dessa maneira, esperamos que a materialização deste Caderno Pedagógico se junte a outras que se mobilizam com a/para a luta pela igualdade de direitos, oportunizando visibilidade e valorização da diversidade étnico-racial atrelada à formação do sujeito leitor crítico e reflexivo a partir da Educação de Jovens e Adultos.

AUTORIA



Autora



Maria da Conceição Gomes da Silva Dério

Graduada em Letras (UFPB). Especialista em Ciências da Linguagem com ênfase no ensino de Língua Portuguesa (MPL/PROLING/UFPB). Mestranda em Letras (PROFLETRAS/UFPB). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação, Cultura e Tecnologia do estado da Paraíba. cderio@gmail.com



Coautora



Laurênia Souto Sales

Doutora em Linguística (2009) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, onde também atua no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e no Programa de Pós-graduação em Linguística – PROLING. E-mail: laureniasouto@gmail.com

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 14.Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018 (Estudos em eja)

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil. In: BRANDÃO, Ana Paula. Saberes e fazeres: modos de ver / coordenação do projeto. **A Corda da Cultura**. Fundação Roberto: Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2011/06/Caderno1_ModosDeVer.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 28 fev. 2022

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso 15 jun. 2021

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB 11/2000. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso 06 mar. 2022

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 abr. 22

BRASIL. **História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena**. MEC, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 jun, 21

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 mar. 2022

BRASIL. **Política Nacional de Leitura e Escrita**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm. Acesso 26 fev. 2022

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para subjetividade e efetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e Fazer**es: modos de ver / coordenação do projeto. A cor da Cultura. Fundação Roberto: Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2011/06/Caderno1_ModosDeVer.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47 ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2013

GERALDI, José Wanderley (org.); Milton José de Almeida *et al.* **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2011

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. Gomes, Nilma Lino (Org.) In: **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1 ed., Belo horizonte: Autêntica, 2010

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Educação para todos Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise; ROBIN, Régine. **Discurso e Arquivo**: experimentações em análise do discurso. Tradução: Carolina P. Fedatto; Paula Chiaretti. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2016,

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil Estudos e Pesquisas.** Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41 p.9, 2019 Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 30 mai. 2021

MÜLLER, Tânia Maria Pedroso. Estudos sobre a imagem do negro no livro didático e suas implicações na formação de professores. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa (Org.) **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo.** Coleção Formação de professores e relações étnico-raciais. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2005.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas/SP: Pontes Editora, 2020

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito.** 5. ed. Campinas/SP: Pontes, 2012, p. 233

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação.** 2. ed. Campinas/SP: Pontes, 2020

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2007

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnTxtCJz53HN7zKPK7JMyDR/abstrac>. Acesso em 12 mai. 2022

POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso? In: MARINHO. Marildes. (org). **Ler e navegar:** espaços e percursos da leitura Campinas/SP: Mercado de letras; Belo Horizonte/MG: Ceale, 2001 (Coleção Leituras no Brasil)

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das letras, 2019

ROCHA. Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das Relações Étnico-Raciais:** Pensando referenciais para a organização pedagógica. Belo Horizonte: Maza Edições, 2007