

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
***CAMPUS* MACEIÓ**
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

REBECA LINS DE MELO

**"EU SOU NEGUINHA?": UM ESTUDO DE CASO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE
LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE MARECHAL DEODORO (AL)**

MACEIÓ, ALAGOAS
2024

REBECA LINS DE MELO

"EU SOU NEGUINHA?": UM ESTUDO DE CASO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE
LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA
ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE MARECHAL DEODORO (AL)

Trabalho de conclusão de curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Letras, do
Instituto Federal de Alagoas, *campus* Maceió,
como requisito parcial para a obtenção do grau
de licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Christiane Batinga
Agra

MACEIÓ, ALAGOAS
2024



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Maceió
Biblioteca Benevides Monte

372.4

M528e Melo, Rebeca Lins de.

“Eu sou neguinha?” [recurso eletrônico] : um estudo de caso sobre uma experiência de letramento racial crítico em aulas de língua portuguesa em uma escola da rede pública de Marechal Deodoro (AL) / Rebeca Lins de Melo. – Dados eletrônicos (1 pdf : 1,88 MB). – 2024.

Trabalho com 46 f.

Inclui figuras (color.).

Orientação: Profa. Dra. Christiane Batinga Agra.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Português) – Instituto Federal de Alagoas, *Campus Maceió*, Maceió, 2024.

1. Letras – Português. 2. Letramento racial crítico. 3. Educação antirracista. 4. Língua portuguesa. I. Título.

Franciane Monick Gomes de França
Bibliotecária – CRB 4/1831


REBECA LINS DE MELO

"EU SOU NEGUINHA?": UM ESTUDO DE CASO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE MARECHAL DEODORO (AL)


Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras, do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Maceió, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Letras.

Aprovado em: 04/04/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CHRISTIANE BATINGA AGRA**
Data: 16/05/2024 07:14:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Christiane Batinga Agra (Orientadora)
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIA COLEN MENICONI**
Data: 16/05/2024 14:53:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Profa. Dra. Josenice Cláudia Moura de Lima
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Dedico a todas as crianças negras e indígenas
que estão no caminho para encontrar seu lugar
no mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais Nelma e José, que com as ferramentas que lhes foram possíveis me oportunizaram chegar até o presente momento.

Aos professores e professoras, que contribuíram para minha formação acadêmica compartilhando conhecimentos e ensinando através do exemplo. Em especial, minha orientadora Christiane, pela confiança.

Aos meus colegas Nicolas e Mariana, que compartilharam a doçura e o amargor de boa parte desse sonho, me ofereceram apoio e incentivo em todas as vezes que pensei em desistir.

Agradeço ao meu companheiro Tellício, pela torcida a cada pequeno passo dado nesta última etapa.

Aos meus estudantes, que inspiraram este trabalho e irão inspirar muitos outros.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha psicóloga Laís, pela escuta atenta e acolhedora.

Eu tava encostado ali minha guitarra
Num quadrado branco, vídeo papelão
Eu era um enigma, uma interrogação
Olha que coisa
Mas que coisa à toa, boa, boa, boa, boa, boa
Eu tava com graça...
Tava por acaso ali, não era nada
Bunda de mulata, muque de peão
Tava em Madureira, tava na Bahia
No Beaubourg, no Bronx, no Brás
E eu, e eu, e eu, e eu
A me perguntar
Eu sou neguinha?
(Caetano Veloso, 1987)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender uma experiência de trabalho com Letramento Racial Crítico em aulas de Língua Portuguesa com estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de Marechal Deodoro/AL. As questões centrais que nortearam essa pesquisa foram: “de que forma os estereótipos e preconceitos raciais interferem na declaração da identificação de pertença racial dos(as) educandos(as)?” e “como o letramento racial crítico pode contribuir para o desenvolvimento dos processos de racialização e consciência racial dos(as) educandos(as)?”. Os fundamentos teóricos desta pesquisa se baseiam nos estudos de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), de letramento(s) (ROJO, 2009), de letramento crítico (MONTE MOR, 2015 e JANKS, 2006) e de letramento racial crítico (FERREIRA, 2014; 2015). Este estudo está situado no campo da pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e utilizou o método do estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986 e TELLES, 2002) para a geração de dados. Os instrumentos utilizados foram planos de aula, diários de classe, questionário fechado e aberto, gravações em áudio, anotações de campo, roteiro da oficina e produções textuais dos estudantes. A experiência aqui analisada demonstrou o quanto a autoidentificação racial a partir de estereótipos raciais é controversa, identificou como os preconceitos raciais exercem uma influência substancial na declaração da identificação de pertença racial dos(as) educandos(as). Possibilitou que estes tivessem a oportunidade de refletir sobre as questões raciais no contexto sociocultural brasileiro.

Palavras-Chave: Letramento Racial Crítico; Educação antirracista; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present work aims to understand a work experience with Critical Racial Literacy in Portuguese language classes with students from a 9th year elementary school class at a public school in Marechal Deodoro/AL. The central questions that guided this research were: “how do racial stereotypes and prejudices interfere with students’ declaration of identification of racial belonging?” and “how can Critical Racial Literacy contribute to the development of the processes of racialization and racial consciousness of students?”. The theoretical foundations of this research are based on the studies of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006), literacy(s) (ROJO, 2009), critical literacy (MONTE MOR, 2015 and JANKS, 2006) and critical racial literacy (FERREIRA, 2014; 2015). This study is located in the field of qualitative research (LUDKE; ANDRÉ, 1986) and used the case study method (LUDKE; ANDRÉ, 1986 and TELLES, 2002) for data collection. The instruments used were lesson plans, class diaries, open and open questionnaire, audio recording, field notes, workshop script and students' textual productions. The experience here demonstrates how controversial racial self-identification based on racial stereotypes is, clauses such as racial prejudices exert a substantial influence on the declaration of identification of racial belonging of students. It is possible that they will have the opportunity to reflect on racial issues in the Brazilian sociocultural context.

Keywords: Racial self-identification; Critical Racial Literacy; Anti-racist education; Portuguese language.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 01 - Quadro resumo dos instrumentos de geração de dados	11
Fig. 02 - Quadro resumo das atividades desenvolvidas na oficina	12
Fig. 03 - Cartaz produzido na culminância da Oficina	22
Fig. 04 - Cartaz produzido na culminância da Oficina	22
Fig. 05 - Cartaz produzido na culminância da Oficina	23

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Semed – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	4
2.1	LETRAMENTO(S): DOS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	4
2.2	LETRAMENTO CRÍTICO	5
2.3	LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO	6
3	METODOLOGIA	8
3.1	O CONTEXTO DE PESQUISA	9
3.2	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	10
3.2.1	Os estudantes	10
3.2.2	A professora-pesquisadora	10
3.3	A GERAÇÃO DE DADOS	11
3.4	AS AULAS DA OFICINA E A ESCOLHA DOS TEMAS	13
3.5	PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO DE DADOS	15
4	INTERPRETAÇÃO DE DADOS	16
4.1	COMO OS PARTICIPANTES REALIZARAM SUAS AUTOIDENTIFICAÇÃO RACIAL?	16
4.2	DINÂMICAS DE AFASTAMENTO E PROXIMIDADE DAS CATEGORIAS RACIAIS: COMO OS ESTEREÓTIPOS INTERFEREM NA IDENTIFICAÇÃO RACIAL	19
4.3	REPRODUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE DISCURSOS RACISTAS	21
5	CONSIDERAÇÕES	25
	REFERÊNCIAS	27
	ANEXOS	30

1 INTRODUÇÃO

Um educador ou educadora forma a juventude para o modelo de sociabilidade que ele/a almeja, por isso é preciso haver um sonho por trás de todo ato pedagógico.
(Bárbara Carine Pinheiro)

A motivação do presente trabalho partiu de uma situação que presenciei em sala de aula com uma turma de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de educação de Marechal Deodoro/AL, onde atuo como professora substituta. Desde o início do ano letivo os estudantes desta turma têm se preparado, através de simulados entre outras atividades, para realizar a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avaliação de âmbito nacional que pretende estimar a qualidade da educação praticada no país por meio de testes de Língua Portuguesa e Matemática e um questionário socioeconômico.

Durante a aplicação de um dos simulados da prova foi apresentado o questionário socioeconômico e para muitos estudantes foi um momento de dúvida e descoberta, pois boa parte deles alegou nunca ter refletido sobre as indagações ali presentes. O que me chamou mais a atenção foi o desconhecimento que eles expressaram sobre como deveriam responder a sessão que solicitava que indicassem a raça/cor que consideravam ser/ter, ou seja, a qual categoria de raça/cor pertenciam. As opções de respostas possíveis estavam de acordo com a classificação utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): branco(a), pardo(a), preto(a), amarelo(a) e indígena.

Preferencialmente o questionário deveria ser respondido pelo método de autoatribuição, quando o sujeito da classificação indica o grupo ao qual faz parte, porém, a dúvida os levou a delegar a incumbência da resposta a outros colegas de turma e a mim, um burburinho tomou conta da sala.

Naquele momento, por se tratar de uma ocasião de avaliação, em que eles ainda precisavam responder ao teste de conhecimentos, preferi não me estender e não intervir diretamente na escolha que eles deveriam tomar. De maneira breve, expliquei qual era o objetivo daquele questionário e o que aqueles termos da categoria raça/cor representavam. Percebi que o que mais os angustiava era não saber como e a partir de quais elementos poderiam realizar sua autoidentificação racial.

A partir dessa dificuldade entendi que era necessário um trabalho com letramento racial, de modo que os estudantes tivessem um acesso direcionado sobre o debate em torno das questões raciais no Brasil e com esse possível repertório pudessem desenvolver ferramentas para sua autodeterminação e pensamento crítico. Para isso, combinei com a turma de tratarmos daquele assunto em um momento futuro próximo.

De certa forma, também fui tocada por aquela situação. Assim como eles, em muitos momentos me sentia insegura ao me declarar racialmente. Minha autoidentificação racial como mulher negra aconteceu na vida adulta através do meu envolvimento político em movimentos sociais. Isso significa que durante uma parte significativa da minha existência, 19 anos para ser mais precisa, eu não tinha conhecimento do que o meu corpo representava nos ambientes aos quais fui socializada, e enquanto sujeito de direitos acredito que tive o exercício da minha cidadania prejudicado.

Compreendendo a educação como processo social que objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa, ela deve estar preocupada com as relações étnico-raciais se pretende construir uma sociedade verdadeiramente igualitária e democrática. De acordo com Eliane Cavalleiro (2012) “promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações” (CAVALLEIRO, 2006, p. 38).

Por isso, se torna necessário atuar com intenção em nossas práticas pedagógicas para que esse processo de transformação inclua o combate ao racismo. Nesse sentido, esse trabalho objetiva, de maneira geral, compreender uma experiência de trabalho com letramento racial crítico em aulas de Língua Portuguesa com estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de Marechal Deodoro (AL).

Para atingir esse objetivo me proponho a responder às seguintes perguntas norteadoras de pesquisa:

- De que forma os estereótipos e preconceitos raciais interferem na declaração da identificação de pertença racial dos estudantes?
- Como o letramento racial crítico pode contribuir para o desenvolvimento dos processos de racialização e consciência racial dos estudantes?

Durante o estado da arte, encontrei poucas produções que abordassem o tema da autoidentificação racial de/com estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) associados ao trabalho com o letramento racial crítico em sala de aula, este então, acabou sendo o diferencial desta pesquisa.

Tem sua metodologia situada no campo da pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), pois compreendo que os recursos desta abordagem podem atingir a complexidade do meu objeto de estudo. Já como método investigativo, utilizei o estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986 e TELLES, 2002), por focar em um único evento pedagógico relativo a minha prática profissional, minha experiência com letramento racial crítico (FERREIRA, 2014; 2015) em aulas de Língua Portuguesa em uma escola da rede pública de Marechal Deodoro (AL).

Esta pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada devido à sua abordagem direcionada à compreensão de problemas reais relacionados à linguagem. Ao investigar como os estereótipos e preconceitos raciais influenciam a identificação racial dos estudantes e explorar o letramento racial crítico como ferramenta para possibilitar o desenvolvimento da consciência racial, trato de questões relevantes para tal campo de estudos.

A Linguística Aplicada oferece o contexto ideal para essa pesquisa, fornecendo uma estrutura teórica e metodológica sólida para analisar questões complexas relacionadas à linguagem em situações do mundo real, enquanto minha finalidade é contribuir para a construção de um ambiente mais inclusivo e justo por meio de uma abordagem linguística sensível e perspicaz.

Nos capítulos seguintes deste trabalho, apresento os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, onde exploraremos conceitos-chave e teorias importantes que fundamentam minha compreensão do problema investigado; em seguida, a metodologia utilizada na pesquisa, onde descrevo seu contexto, seus participantes, os procedimentos adotados e o método empregado para gerar e interpretar os dados; por fim, apresento a interpretação dos dados.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica que embasou minha pesquisa. Ele está dividido em três partes. A primeira parte trata dos estudos de letramento(s), dos conceitos de alfabetização e letramento aos multiletramentos. Na segunda parte, discorro sobre a teoria do letramento crítico. Por fim, na terceira parte discuto sobre o letramento racial crítico.

2.1 LETRAMENTO(S): DOS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nos últimos anos, os estudos sobre letramento têm se expandido de forma significativa para atender às atuais demandas sociais. Se tornou necessário compreender não somente a habilidade básica de ler e escrever, ou seja, ser alfabetizado, mas também desenvolver a compreensão mais ampla e crítica do papel da linguagem na sociedade, das práticas sociais de leitura e de escrita.

De acordo com Magda Soares (2003, p. 20), enfrentamos uma nova realidade social, “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]”. O sujeito precisa se apropriar de tais habilidades e incorporá-las à sua realidade.

Nesse sentido, o conceito de alfabetismo, amplamente utilizado e por vezes confundido com o conceito de letramento, cai em desuso por se referir a competências individuais, tendo seu significado restrito e não atingindo a complexidade que tais práticas sociais representam. Segundo Rojo (2009),

[...] o termo *alfabetismo*, tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

É possível dizer que o alfabetismo, então, abrange o processo de aquisição do código linguístico e numérico, o estudo das habilidades pragmáticas referentes aos atos de leitura e escrita particulares de cada indivíduo, que podem ser medidas e definidas por níveis de aprendizagem, são eles: pré-silábico, silábico, silábico alfabético, alfabético até o alcance no nível ortográfico (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008).

Já o letramento, envolve o uso da linguagem pelos sujeitos de acordo com os diversos

contextos das práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita. Aqui, é interessante compreender, por exemplo, como os sujeitos são impactados por esse uso e/ou como interagem com textos e símbolos em diferentes situações culturais, sociais e tecnológicas.

Dentro desse contexto, existem duas importantes vertentes de pesquisa, que são a fins desta pesquisa: o letramento crítico e o letramento racial crítico. Ambas as abordagens, de maneira geral, buscam promover uma análise reflexiva e contextualizada dos sistemas de poder, das estruturas sociais e das relações de dominação presentes na produção e circulação de textos para desenvolver a capacidade de agência dos sujeitos e seu pensamento crítico.

2.2 LETRAMENTO CRÍTICO

O termo crítico, neste contexto, refere-se “[...] à capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem, capacidade esta que não se atrela necessariamente aos altos níveis de escolarização” (MONTE MOR, 2015, p. 33). Esta capacidade de análise e compreensão crítica da realidade não depende exclusivamente da educação formal, mas também pode ser desenvolvida através de outras experiências informais de aprendizagem.

Esta perspectiva, entende que os textos possuem uma unidade de sentido e que são, através da língua, produzidos por sujeitos atravessados por discursos construídos em sociedade onde estão inseridos. Para Janks (2016), tais textos são parciais e não neutros, “saber que textos não são neutros nos conchama a desenvolver caminhos para ver de onde eles vêm e reconhecer como são designados por nós, os leitores” (JANKS, 2016, p. 21).

Isso implica dizer que os usos e práticas sociais de linguagem estão imbuídos de discursos ideológicos, explícitos ou implícitos, e ser capaz de reconhecer ou não tais discursos afeta diretamente o poder de agência dos sujeitos em sociedade. Determina quais ideologias reforçamos e quais combatemos, de maneira consciente e/ou inconsciente.

O letramento crítico, então, propõe estimular os sujeitos a analisar criticamente os textos, questionar ideologias dominantes e engajar-se de maneira significativa com questões sociais e políticas. Neste sentido, emerge não apenas como uma ferramenta de compreensão e expressão, mas também como uma prática que pode promover a conscientização, o empoderamento e a transformação social.

Dentro do cenário atual de globalização, onde todos nós somos expostos ao acesso de textos diversos que por vezes podem não ter fontes confiáveis e/ou verificáveis, é fundamental desenvolver o conhecimento de ler nas entrelinhas. Compreendo que a escola,

em seu papel maior de garantir uma educação de qualidade e preparar os estudantes para exercício da cidadania, deve criar situações propícias para que essa leitura possa ser apreendida. De acordo com Monte Mor,

[...] se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os *letramentos críticos*, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. (MONTE MOR, 2015, p. 112)

É importante desenvolver habilidades que permitam uma abordagem reflexiva e analítica em relação aos textos e discursos comumente aceitos sem questionamento. Por isso a relevância do letramento crítico, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Ao promover a capacidade de perceber os valores, intenções, estratégias e efeitos de sentido presentes nessas manifestações linguísticas, o letramento crítico pode estimular os indivíduos a se tornarem leitores mais perspicazes e cidadãos mais conscientes, capazes de interpretar e responder de maneira informada aos desafios e demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e permeada por diversas formas de comunicação.

2.3 LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

O letramento racial crítico está intrinsecamente relacionado ao letramento crítico, uma vez que ambos compartilham uma preocupação central com a análise e a transformação das estruturas de poder na sociedade. Por sua vez, se propõe a fomentar a consciência racial crítica dos sujeitos em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Enquanto o letramento crítico se concentra na compreensão das relações de poder associadas à linguagem, o letramento racial crítico amplia essa perspectiva, destacando especificamente as dinâmicas raciais e os sistemas de opressão que permeiam as instituições e as práticas sociais, pois “[...] é necessário trazer estas discussões para a área de línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade.” (FERREIRA, 2015, p. 35).

Assim, o letramento racial crítico expande o escopo do letramento crítico, enfocando as desigualdades raciais, usando a raça como ponto de partida, para que os sujeitos possam reconhecer e desafiar o racismo estrutural em todas as suas formas. Se insere dentro do arcabouço teórico e prático do letramento crítico, contribuindo para uma abordagem mais abrangente e inclusiva da educação. Segundo Ferreira (2015),

Letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. [...]. (FERREIRA, 2015, p. 138)

Aparecida de Jesus Ferreira (2014 e 2015), atualmente uma das principais pesquisadoras dessa área no Brasil, aponta ainda para a contribuição de Ladson-Billings e Tate para a inserção da Teoria Racial Crítica no campo de pesquisa educacional, que por ter como foco o conhecimento experiencial, utiliza narrativas, histórias, estórias, crônicas e autobiografias para tratar de experiências vividas sobre raça.

Neste ponto, é fundamental para a base referencial desta pesquisa, por ela ter como intenção, principalmente durante o contato com seus interlocutores, criar um ambiente educacional inclusivo, empático e crítico sobre raça, que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial, para trabalhar ativamente no combater ao racismo em todas as suas formas.

Durante uma das aulas da oficina que desenvolvi no decorrer da pesquisa, optei por utilizar como instrumento para a geração de dados os relatos pessoais/autobiográficos, por entender que as contranarrativas (narrativas não hegemônicas) possivelmente presentes naquela determinada sala de aula precisavam ser ouvidas, acolhidas e valorizadas.

No capítulo seguinte, será delineada a metodologia de pesquisa que foi adotada para investigar a questão de pesquisa proposta. Neste capítulo, são apresentados detalhes sobre o tipo de pesquisa escolhido, justificativa para essa escolha, métodos de geração e interpretação de dados, bem como os procedimentos éticos adotados. Além disso, são também apresentadas as estratégias para a seleção dos dados e a abordagem para a interpretação dos dados.

3 METODOLOGIA

“Escrevo na perspectiva de quem desce a rua da própria memória senta na calçada da própria história observa e aguarda a condução.”
(Luciene Nascimento)

Neste capítulo apresento como se deu o proceder metodológico desta pesquisa, descrevendo seu contexto, seus participantes, os instrumentos escolhidos para a geração de dados, a preparação, o delinear dos temas e a realização das aulas da oficina e, por último, os procedimentos de interpretação dos dados gerados.

Este estudo está situado no campo da pesquisa qualitativa, compreendendo que os recursos desta abordagem podem atingir a complexidade do objeto de estudo pesquisado sem fugir do rigor científico da investigação, por ter como intenção explorar e entender as perspectivas dos sujeitos pesquisados e compreender seus contextos sociais e culturais. Assim, concordo com Ludke e Andre (1986, p.13) quando elas afirmam que “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Percebo também que ela permite uma análise detalhada e profunda dos dados, podendo proporcionar *insights* ricos e nuances sobre o objeto de pesquisa que podem não ser capturados por métodos quantitativos. Além disso, a pesquisa qualitativa é valiosa quando se busca compreender processos dinâmicos, como mudanças de opiniões, comportamentos e interações sociais. Em resumo, a pesquisa qualitativa oferece flexibilidade, profundidade e riqueza interpretativa, sendo uma abordagem fundamental em muitos campos acadêmicos.

Como método investigativo, utilizei o estudo de caso, pois, de acordo com Telles (2002, p. 108) os estudos de caso “são utilizados quando o professor-pesquisador deseja enfocar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional”. Minha pretensão era justamente apurar um único acontecimento relativo à minha experiência em sala com letramento racial crítico em aulas de Língua Portuguesa em uma escola da rede pública de Marechal Deodoro (AL).

Os estudos de caso permitem uma abordagem holística, integrando múltiplas fontes de dados, e são úteis para generalizar a partir de um caso específico ou gerar novas teorias. São

uma metodologia flexível e robusta para investigar questões complexas em diversos campos acadêmicos.

3.1 O CONTEXTO DE PESQUISA

Minha inserção na Escola Municipal Manoel Messias dos Santos se deu em 2021, através de um projeto de reforço escolar para o 9º ano do Ensino Fundamental. Tinha o objetivo de preparar os estudantes para a avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), as aulas tinham foco nos descritores de Língua Portuguesa com encontros semanais. No ano seguinte, meu vínculo com a instituição passou a ser como professora substituta regente das turmas do 6º ao 8º ano, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação. Em 2023, passo a lecionar também para o 9º ano.

A escola em questão pertence à rede municipal de educação de Marechal Deodoro, no estado de Alagoas. Lida como uma escola de difícil acesso, sua comunidade escolar é pequena se comparada às demais, atende um total de 339 estudantes. É localizada nas proximidades da praia do Francês e essa é uma característica importante para compreender o perfil do corpo estudantil participante da pesquisa, pois ela recebe pessoas oriundas de diversos estados do país.

Funciona atualmente nos turnos matutino e vespertino, oferta turmas desde o Ensino Infantil até o último ano do Ensino Fundamental. Possui uma estrutura física que conta com 8 salas de aula, todas equipadas com ar condicionado, 1 sala de recursos multifuncionais, 1 refeitório e 1 quadra de esportes. Apesar de possuir alguns privilégios, como estar inclusa no projeto de produção de energia solar do município, têm parte do prédio em obra parada sem previsão de finalização e as ruas que dão acesso ainda não possuem calçamento.

Dois fatores foram determinantes na escolha desta instituição para o desenvolvimento da pesquisa. Primeiro, o vínculo que já mantenho com a escola mencionada, o que facilitaria o contato com a coordenação sobre a proposta da oficina, assim como a receptividade da turma. O segundo fator, foi que o problema gerador do objeto de estudo deste trabalho surgiu durante um momento de aula com a turma do 9º ano, que ao serem questionados sobre a autodeclaração de cor/raça em um simulado referente a prova do Saeb apresentaram desconhecimento. Portanto, avalei justo que a investigação acontecesse ali mesmo, de maneira direcionada, a partir daquela situação, a fim de mediar aquele conflito da melhor maneira possível. Almejando proporcionar um momento de autorreflexão e autodescoberta para os estudantes.

Outro fator que me estimulou a essa investigação foi o desejo de desenvolver práticas pedagógicas antirracistas em sala de aula, além de compreender os possíveis efeitos dessa experiência nos estudantes e em mim, enquanto professora-pesquisadora.

3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As atividades desenvolvidas neste estudo tiveram como foco a turma de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da escola citada anteriormente, por ela ter sido o *locus* da situação geradora da pesquisa.

3.2.1 Os estudantes

A turma era composta por 43 estudantes com faixa etária entre 14 a 16 anos. Observei, ao longo dos meses de trabalho, que eram provenientes de famílias de classe baixa e classe média baixa, tendo como fonte de renda o comércio formal e informal das redondezas da praia do Francês, em sua maioria. Com uma diversidade cultural muito marcada pela troca de vivências entre estudantes naturais da região e estudantes oriundos de outras cidades de Alagoas e de outros estados do Brasil. Racialmente falando, observei também um grande número de pessoas negras de variados tons de pele, assim como nas outras turmas da escola. O debate racial e outras pautas, como gênero, sexualidade, classe e saúde mental, era muito presente nas conversas que mantinham em sala de aula, ora se apresentando de maneira branda, ora conflituosa entre eles. Para preservar suas identidades, optei por criar nomes fictícios para cada um deles. Entre os nomes, os que aparecerão ao longo do texto são: Virgínia, Emilly, Daudi, Niara, Joaquim, Nala, Garai, Maria, Laura, Amir, Jamila, Akin, Danso, Ayo, Adofo, José, Elizabete, Paulo, Susan, Roberto, Zaki, Bakari, Micael, Ana, Patrícia, Ayana, Zaila, Christine, Aisha, Jitu, Luiza, Antônia, Diana, André, Ashanti, Badu, Chioma, Tahir, Zuri, William, Cauê, Kamilah.

3.2.2 A professora-pesquisadora

Resolvi adotar o termo professora-pesquisadora porque melhor define minha atual condição. Estou como professora substituta regente da turma e trabalho na escola há 2 anos, enquanto concluo a graduação em Letras. Tive algumas experiências de docência antes desta, em atividades das disciplinas do curso de licenciatura e no Programa de Residência

Pedagógica, mas nada se assemelha a assumir a regência de uma turma. Particularmente, adiei esse momento por muito tempo, com medo da experiência, não me sentindo pronta ou autorizada, até entender que esse lugar de total segurança é um ideal inalcançável. Hoje acredito que a própria experiência me formou e me atualiza todos os dias. Esse processo de compreender meu lugar enquanto professora tem se construído diariamente dentro da escola com os estudantes. Ora estabelecendo certezas, ora as desfazendo.

Trabalhar nesta escola tem sido desafiador, tanto por ser a minha primeira experiência como professora regente de turma, quanto por estar inserida numa realidade de racionamento de recursos, o que sinto que por vezes limita minhas possibilidades de atuação. Em contrapartida, percebo que existe um acordo de cooperação entre os profissionais que proporciona a amenização e/ou superação dos problemas. Sobre meu relacionamento com os estudantes, posso dizer que tem sido definido por um sentimento de profunda identificação, é uma relação de respeito, abertura e troca.

3.3 A GERAÇÃO DE DADOS

Ciente da importância das questões éticas relacionadas a esse tipo de abordagem, conservei com os estudantes sobre minha pesquisa e meus objetivos, perguntei se gostariam de participar e se me permitiriam registrar os momentos da oficina através de alguns instrumentos de geração de dados, incluindo eles a gravação em áudio, garantindo a eles o total anonimato de suas identidades e o respeito às suas subjetividades. Como ainda são adolescentes, ainda menores de idade, solicitei a autorização de seus responsáveis por meio da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido, validando a participação e o uso das produções dos respondentes.

Utilizei instrumentos de geração de dados diversos de acordo com o que era preciso e adequado registrar nos diferentes momentos da oficina, objetivando assegurar uma percepção ampliada da situação estudada, pois, para o pesquisador, segundo Ludke e André (1986, p. 22), “com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas”. Por isso, optei por fazer uso de um questionário aberto, gravações em áudio, minhas anotações de campo, meus diários de aula, meu roteiro da oficina, além das produções textuais dos estudantes. Descrevo no quadro a seguir os momentos em que utilizei os instrumentos de geração de dados com quais objetivos.

INSTRUMENTOS	QUANDO	OBJETIVO
Questionário aberto	06/09/2023	Retratar a perspectiva dos participantes sobre a raça a qual se autoidentificaram
Gravações em áudio	06, 11 e 20/09/2023	Registrar interação verbal entre os participantes e também com a pesquisadora
Anotações	Todos os encontros (06, 11, 20, 25 e 27/09/2023)	Relatar observações pessoais durante a geração de dados
Diários de aula	Todos os encontros (06, 11, 20, 25 e 27/09/2023)	Descrever minhas percepções sobre os encontros
Roteiro da oficina	Todos os encontros (06, 11, 20, 25 e 27/09/2023)	Registrar minhas escolhas
Produções textuais	11, 25 e 27/09/2023	Retratar a perspectiva dos participantes sobre a raça a qual se auto identificaram

Fig. 01 - Quadro resumo dos instrumentos de geração de dados

O motivo que me levou a escolher o questionário para essa pesquisa foi a limitação de tempo que tinha para executar a oficina, bem como a geração de dados. Infelizmente, não era possível realizar um momento particular com cada estudante da turma. Porém, para evitar informações superficiais, defini que o questionário teria perguntas abertas, para tentar captar cada partícula subjetiva das respostas. Optei também por registrar as percepções dos estudantes através de produções textuais, com o gênero relato pessoal e o gênero cartaz.

Sobre as gravações em áudio, compreendi que seus registros poderiam servir como um complemento para outros instrumentos, como as anotações e diários de aula, aumentando a confiabilidade das observações descritas. Aconteceram durante alguns momentos de aula. Já as anotações que fiz em sala foram muito úteis para a construção dos diários e também para a lembrança de pequenos ajustes no roteiro durante o andamento da oficina. Roteiro este que,

além de material de apoio pedagógico, traz o registro documental das escolhas temáticas feitas por mim para realização das atividades, estas informações estão descritas na seção 2.5.

3.4 AS AULAS DA OFICINA E A ESCOLHA DOS TEMAS

Elaborei a oficina tomando como referência um plano de aula sugerido pela plataforma Plenarinho.leg.br - Câmara dos Deputados, sobre o tema da diversidade étnico-racial. Esse material foi o norte também para a formulação dos questionários utilizados na geração de dados. Fiz algumas modificações pois compreendi que precisava adaptá-lo àquela situação e ao nível de discussão dos estudantes. Além disso, busquei um material em mídia digital, assisti a alguns filmes curtos até a escolha final. Já a escolha do texto literário, já o conhecia e havia trabalhado com ele em outras turmas.

As aulas aconteceram no formato de oficina em 5 encontros, cada encontro aconteceu durante o horário reservado para o componente curricular de Língua Portuguesa da turma em questão, às segundas e quartas. Todas as aulas foram ministradas por mim, como mencionei anteriormente, sou a professora regente da turma escolhida para participar da pesquisa. De início havia planejado que esses encontros aconteceriam em sequência, visando preservar o ritmo das discussões, mas por solicitação da Escola e da Semed precisei reagendar a realização de alguns desses encontros para atender à demanda de outros projetos. Sendo assim, os encontros aconteceram durante o mês de setembro do ano de 2023 nas seguintes datas: 06, 11, 20, 25 e 27.

A escolha dos temas dos encontros aconteceram primeiramente a partir da situação geradora da pesquisa, citada na Introdução, do plano de aula referência, citado na seção anterior e, com ajustes que aconteceram antes e durante o andamento da oficina.

TEMA	ATIVIDADE REALIZADA	AULAS	ENCONTROS
Processos de autoidentificação racial	Debate - <i>Identidade racial</i> Dinâmica de grupo - <i>Quando a raça é determinada pela comunidade</i>	01	06/09/2023
Estereótipos de raça	Questionário - <i>O que sabemos sobre nossa raça</i> Debate (Socialização das respostas ao questionário)	02	
Racismo	Cinedebate - <i>Dudú e o lápis cor de pele</i>	03	11/09/2023

brasileiro	Leitura e discussão do texto - <i>Quando me descobri negra</i>		
	Produção textual de relato pessoal - <i>Quando me descobri...</i> Pesquisa na internet - <i>Notícias de casos de discriminação</i>	04	
Desconstrução dos estereótipos e preconceitos de raça	Debate (Socialização do resultado das pesquisas) Pesquisa - Tema 1: <i>Contribuições que as raças/etnias trouxeram às artes, cultura e costumes</i> ; Tema 2: <i>Cientistas, intelectuais e personagens históricos que não receberam destaque por conta da cor de sua pele</i> ; Tema 3: <i>Personalidades atuais que têm se destacado positivamente na criação de uma cultura de valorização da diversidade étnico-racial.</i>	05	20/09/2023
	Continuação do debate (Socialização do resultado das pesquisas) Pesquisa - Tema 1: <i>Contribuições que as raças/etnias trouxeram às artes, cultura e costumes</i> ; Tema 2: <i>Cientistas, intelectuais e personagens históricos que não receberam destaque por conta da cor de sua pele</i> ; Tema 3: <i>Personalidades atuais que têm se destacado positivamente na criação de uma cultura de valorização da diversidade étnico-racial.</i>	06	
Desconstrução dos estereótipos e preconceitos de raça	Revisão textual (revisão dos resultados da pesquisa para a elaboração de cartazes)	07	25/09/2023
Reconhecimento, visibilidade e representatividade	Exposição de cartazes (elaborados com os resultados da pesquisa)	08	27/09/2023

Fig. 02 - Quadro resumo das atividades desenvolvidas na oficina

3.5 PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Após a realização da oficina, ao ler e organizar os conjuntos de dados percebi a recorrência de alguns temas e algumas nuances, que me levaram a dividir a minha interpretação de dados em três tópicos com subtópicos, apresentados no capítulo seguinte. Na primeira parte, discorro sobre como os participantes realizaram sua autoidentificação racial, baseado nas respostas do item 1 do questionário *O que sabemos sobre nossa raça* (Anexo C). Na segunda parte, reflito sobre os possíveis fatores que influenciaram dinâmicas de afastamento e proximidade de categorias raciais em detrimento de outras pelos participantes no momento da autoidentificação racial. Na terceira parte, apresento e comento algumas amostras de dados para discutir a reprodução e a desconstrução de discursos racistas em sala de aula.

4 INTERPRETAÇÃO DE DADOS

“começo a colecionar lembranças
que não são minhas. assumo a vida

dos outros como quem troca as camisas.
tomo as memórias dos que insistem

em esquecer. [...]”
(André Capilé)

Desde a situação que me despertou o problema de pesquisa, pairava uma dúvida sobre qual seria o real desconhecimento expressado pelos estudantes naquele fatídico dia. Por isso, no primeiro encontro propus um debate acerca das identidades raciais dos grupos representados pelas 5 categorias de cor/raça dispostas pelo IBGE, uma dinâmica e um questionário (Anexo C), tanto para entender quais as tensões e inseguranças que eles sentiam ao se autodeclarar, quanto para introduzir a discussão sobre os métodos para a identificação racial e os estereótipos de raça. Discorro sobre isso no item 3.1. No item 3.3 falo sobre os possíveis fatores que influenciaram dinâmicas de afastamento e proximidade de categorias raciais em detrimento de outras pelos participantes. No item 3.3 apresento e comento algumas amostras de dados para discutir a reprodução e a desconstrução de discursos racistas em sala de aula.

4.1 COMO OS PARTICIPANTES REALIZARAM SUAS AUTOIDENTIFICAÇÃO RACIAL?

À medida que, no debate, questiono se os participantes sentiram ou sentem dificuldades ao declarar sua autoidentificação e quais são elas, surgem falas muito interessantes. Alguns se pronunciam sobre suas inquietações, entre eles Roberto:

Fiquei em dúvida se me declarava pardo ou branco. Acabei marcando branco, porque meu pai é preto e minha mãe é branca e eu pareço mais com minha mãe. (Roberto - Encontro 1)

A fala de Roberto me chama atenção para um ponto importante sobre os métodos de identificação racial. Osório (2003) diz que método de identificação é o procedimento ou a forma pela qual se define a pertença dos indivíduos aos grupos raciais e/ou as categorias de uma classificação racial. O autor cita três métodos, que podem variar e ser empregados simultaneamente:

O primeiro é a auto-atribuição de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro. O segundo é a heteroatribuição de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes próximos por meio de técnicas biológicas, como a análise do DNA. (OSÓRIO, 2004, p. 7-8)

O método proposto no questionário socioeconômico do Simulado SAEB que Roberto e os colegas responderam era justamente o de autoatribuição. Porém, é constatado que a utilização deste método unicamente pode ocasionar a manifestação de algumas problemáticas, como a tendência ao branqueamento, já que “à luz do ideal de brancura vigente, é de se esperar que as pessoas que carregam menos traços negros em sua aparência tendam a se considerar brancas” (OSÓRIO, 2003, p. 13).

É relevante que consideremos o imbricamento da ideologia racista na sociedade brasileira para pensar a escolha de Roberto e de outros participantes, pois “a autoidentificação das crianças não são apenas discursos casuais, mas discursos que são entrecruzados por cargas de pertencimento, bem como de preconceito e afastamento de identidades não desejadas.” (SILVA, 2017, p. 3).

Mais a frente, no questionário *O que sabemos sobre nossa raça* (Anexo C), ele ainda justifica sua escolha por suas características físicas em comum com a mãe. O que demonstra uma autoidentificação que é realizada por comparação das suas características físicas e um fenótipo branco. Mas, sabemos que é questionável basear a pertença racial somente por traços físicos tidos como de um único grupo, principalmente no nosso contexto social racial miscigenado, ignorando outros fatores, como o da ancestralidade. Sobre isso, Virgínia comenta:

Eu senti (dificuldade). Porque não depende só da sua cor mas também dos seus antepassados. (Virgínia - Encontro 1)

Ela compreende que o fenótipo de alguém não é o único fator determinante, mas sim, um conjunto de fatores que precisam ser avaliados durante o procedimento de autoidentificação racial, entre eles a origem dos antepassados. Mas, como acessar esse tipo de conhecimento quando parte da história dos povos que formaram nossa sociedade, os africanos e indígenas, sofreu um apagamento sistemático? Apagamento que se deu tanto de maneira literal, com a destruição dos registros dos escravizados, a exemplo da queima pública de documentos relacionados a escravidão realizada por Rui Barbosa, em 1891, então ministro da Fazenda. Quanto de maneira simbólica com a repressão violenta das práticas culturais desses povos.

Essa lacuna se manifesta em falas como a de Jamila, que apesar de ter características que poderiam ser enquadradas no fenótipo de pessoas negras, se declarou branca e sobre sua ancestralidade, disse:

O mais próximo dos ascendentes que eu tenho é italiano, que é tipo, o pai do meu bisavô. É o mais próximo dos ascendentes que eu sei que tenho. [...] Eu pareço ser preta, mas sou branca. (Jamila - Encontro 1)

Logicamente, a estudante não tem apenas uma ascendência. Seus outros possíveis ancestrais aqui foram omitidos em detrimento da reafirmação de uma brancura que estava sendo questionada por outros participantes quando ela declarou ser branca. Esse movimento que Jamila faz pode ser compreendido como branqueamento, fenômeno amplamente explorado por Bento (2002), que pode acontecer quando uma pessoa negra sente um descontentamento e um desconforto sobre sua condição enquanto negra, e procura identificar-se como branca, miscigenar-se para diluir suas características raciais.

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. (CAVALLEIRO, 2012, p. 19)

Ainda sobre os dados gerados pelo questionário *O que sabemos sobre nossa raça* (Anexo A), respondido por 34 dos 43 participantes, com a pergunta do item 1 “Qual a cor/raça que você se autodeclara? Quais características te levaram a essa definição?” foi possível observar que a maioria deles tem como fator determinante para a identificação racial a comparação das suas próprias características aos fenótipos associados a estereótipos raciais. Como demonstro nas seguintes respostas:

Branca, que a pessoa é branca, cabelo liso, ondulado, cacheado, o nariz não é tão largo. (Maria - Questionário)

Branco, tom de pele clara, olhos claros, pelos claros. (José - Questionário)

Eu me identifiquei como preto. O que define essa raça é a cor mais escura. (Akin - Questionário)

Pardo. O tom de pele é meio claro e características físicas. (Garai - Questionário)

4.2 DINÂMICAS DE AFASTAMENTO E PROXIMIDADE DAS CATEGORIAS RACIAIS: COMO OS ESTEREÓTIPOS INTERFEREM NA IDENTIFICAÇÃO RACIAL

Apesar da quase unanimidade da autoidentificação por comparação com os fenótipos associados a estereótipos raciais, houve um participante que não expressou ter se baseado nisto. Cauê, que não se enquadra no fenótipo do estereótipo racial indígena idealizado pelo senso comum, pois possui o tom de pele retinto e o cabelo crespo, se declarou indígena.

Indígena, eu marquei indígena porque eu tenho família indígena. (Cauê - Questionário)

Ele prefere jogar luz a ancestralidade indígena que compartilha com sua mãe. Seus colegas o aprovaram e reafirmaram a identidade por ele declarada, o que ainda demonstra a importância desse reconhecimento através do método da heteroatribuição, pois assim ele se sentiu mais seguro. Porém, por influência de um estereótipo, Jamila afirma:

Cauê é preto, com características indígenas, mas é preto, mas ele não se considera... Ele não se considera, ele não assume a cor dele... (Jamila - Encontro 1)

A não aceitação da declaração de Cauê por Jamila demonstra o quão arraigado de preconceitos carregam tais estereótipos, pois remetem a uma pureza racial, uma identidade monolítica, engessada. A crença de que para ser indígena é preciso, segundo COLLET *et al* (apud RUFINO *et al*, 2022, p. 97), “[...] certos traços físicos [...] culturais [...] ou de hábitat (viver na floresta) está ultrapassada [...] associar identidade indígena a tais características é um equívoco, pois os povos indígenas, como as demais sociedades, são dinâmicos e criativos”. Por tanto, não possuem uma identidade única, muito menos um fenótipo único.

O mesmo é possível afirmar acerca dos estereótipos existentes sobre um fenótipo negro. Entre as respostas ao questionário é muito presente a ideia de que existem traços negróides que caracterizam pessoas pretas mas quando estes se manifestam em pessoas pardas, são amenizados pela conveniência de uma tonalidade menos escura. É preciso ressaltar que apagar essas características fez parte de um projeto colonial que pretendia diluir a negritude até o ponto em que ela desaparecesse (DEVULSKY, 2021).

Quando questionados pela pergunta do item 2 “O que se costuma falar sobre as pessoas dessa raça/etnia?”, os declarados pardos tendem a aproximar esta categoria de cor à branca.

Que pardos são brancos que acham que são negros. (Jitu - Questionário)

Que são pessoas brancas que são mais morenas, que se consideram pardas. (Zuri - Questionário)

Pessoas brancas, que são mais morenas, se consideram pardas. (Zaki - Questionário)

Que a cor parda é comparada com a cor branca. (Tahir - Questionário)

Esse movimento de afastamento da categoria preta e a aproximação da categoria branca realizado por pessoas declaradas pardas está relacionado às dinâmicas de passabilidade ditada pelo colorismo. Devulsky define colorismo como sendo

Um sistema sofisticado de hierarquização racial e de atribuição de qualidades e fragilidades que, no Brasil, é oriundo da implantação do projeto colonial português quando da invasão do território. Um sistema de valoração que avalia atributos subjetivos e objetivos, materiais e imateriais, segundo um critério fundamentalmente eurocêntrico. Seja em torno do fenótipo, seja com relação à carga cultural expressa pelo sujeito, a categorização do quanto um indivíduo é negro só ocorre após a leitura de que ele não é branco. (DEVULSKY, 2021, p.)

Por tanto, é uma hierarquia baseada na tonalidade da cor de pele que permite que algumas pessoas negras, se autoidentificando como tais ou não, desfrutem de certa passabilidade e com a permissão e tolerância da branquitude acessem alguns privilégios em detrimento de pessoas negras mais escuras. Nesse sentido, “o colorismo vai além da rejeição aos traços, e toca a constituição da psiquê brasileira, do arquétipo do sujeito médio no Brasil”(DEVULSKY, 2021). Vejamos o exemplo de Ayo, que se declarou pardo no questionário e, que no Encontro 2, em sua produção textual sobre quando descobriu sua própria raça, respectivamente, escreve:

Muitas pessoas me chamam de preto mas minha cor verdadeira é pardo. (Ayo - Questionário)

Ayo, relata uma mudança de autoidentificação, anos atrás se considerava negro mas hoje se considera pardo, contrapondo ambos os termos.

Tenho 15 anos, mas sou pardo há apenas 3 anos antes me considerava negro mas era porque eu saía muito de casa e ela se aperfeiçoou as queimaduras e a cor que elas causam. (Ayo - Relato pessoal)

Ele atribui a mudança de sua declaração racial ao clareamento da cor de sua pele, que, segundo ele, antes possuía queimaduras pela recorrente exposição ao sol, mas hoje, sem essa recorrente exposição, não possui mais as queimaduras que o escureciam, sua pele se “aperfeiçoou”. A escolha dessa palavra é bastante significativa pois nos remete diretamente ao ideal de brancura vigente na sociedade, quanto mais branco mais próximo da perfeição, quanto mais escuro mais distante da perfeição. Traz subentendido a concepção de que o negro é ruim.

A partir disto, para mim fica nítido que o trabalho com o letramento racial crítico em sala de aula, antes de reeducar para o combate ao racismo, deve debater os elementos que constituem os grupos raças mais expressivos em nossa sociedade e deve indicar caminhos para a realização de uma autoidentificação racial menos ruidosa. Como lutar sem saber sua posição de combate?

4.3 REPRODUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE DISCURSOS RACISTAS

No decorrer das atividades foi gratificante perceber que muitos dos participantes possuíam certo repertório sobre as questões raciais, o que contribuiu para que os momentos de discussão e debate fossem engajados.

No Encontro 2, durante a exibição do filme “Dudú e o lápis cor de pele”, dirigido por Miguel Rodrigues, por exemplo, percebi os estudantes mais atentos e preocupados em analisar a narrativa. Inclusive antecipando o debate, comentando os acontecimentos e questionando os comportamentos e falas das personagens. Aisha reagiu ao comentário da professora de Dudú ao indicar o uso de um lápis cor de pele: “- Isso é racismo!” (Aisha - Cinedebate). Ao longo do filme, foi possível captar outras reações como as de Aisha. Na cena em que a professora de Dudú relembra uma conversa com seu pai sobre seu namoro com um homem negro, Virgínia disse: “- Com uma criação racista você fica racista.” (Virgínia - Cinedebate).

Ainda no Encontro 2, no momento da leitura e discussão do texto “Quando me descobri negra”, de Bianca Santana, percebi que eles interagiram menos do que com o filme e na discussão ficou exposto o porquê. Logo que finalizei a leitura surgiram os questionamentos: “Como a personagem não sabia sua própria raça? “Não tinha espelho em casa ou alguém que falasse para ela?” Expliquei que conhecer a própria cor é diferente de ter consciência da raça a que ela está relacionada, que, inclusive, muitos colegas da turma estavam refletindo sobre o assunto pela primeira vez, que esse desconhecimento é comum, é mais uma das muitas das manifestações do racismo em nossa sociedade. Solicitei que assim como Bianca Santana, eles escrevessem um pequeno texto de acordo com o gênero relato pessoal sobre quando e como eles descobriram a própria raça. Gostaria de aqui ressaltar algumas destas produções. Primeiramente, um trecho do relato pessoal de Aisha:

Por um bom tempo na minha infância eu me considerava morena, por muitos comentários. Já na minha adolescência surgiram dúvidas entre minha raça, mas hoje em dia me considero negra. (Aisha - Relato pessoal)

Aisha descreve a mudança de sua autoidentificação, de morena para negra. A estudante foi uma das participantes que declarou-se parda demonstrando muita dúvida entre sua declaração desta categoria ou a preta. Percebo que esse processo foi mais impactante ainda para Niara:

No dia 06 de setembro foi o dia em que eu questionei sobre minha cor/raça pois eu me considerava parda/morena por conta de minha cor/raça ser uma cor/raça que não é clara nem escura. Eu sempre tive uma cor mais escura desde a infância por conta de frequentar a praia quase todo dia, eu não sei se eu me autodescobrir é uma experiência boa ou ruim mas podemos dizer que é apenas um momento. Hoje em dia eu me considero uma pessoa negra/preta e estou satisfeita com isso. (Niara - Relato pessoal)


Percebo, em ambos os trechos dos relatos, um possível efeito da Oficina em Niara, que passou a refletir sobre sua raça. Assim como Aisha, ela descreve a mudança de sua autoidentificação racial da categoria parda para preta. Em seguida atribui a cor de sua pele à exposição ao sol. Por um momento, titubeia sobre a importância da experiência de descoberta. Fico pensando que seja um processo delicado mesmo, conhecer sua raça, a história dos seus antepassados, a condição do racismo... Lembro de Neusa Santos Souza em seu livro “Tornar-se Negro” quando diz que “pensar sobre identidade negra redonda sempre em sofrimento para o sujeito” (SOUZA, 1983, p 10). É algo difícil de processar e se apropriar. Apesar disso, ela diz estar satisfeita com sua declaração.

A necessidade de um trabalho voltado para o fortalecimento da autoestima é crucial aqui e declaro isto em diálogo com estudiosos do campo, mas também da minha própria experiência como mulher negra. Sabemos que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (GOMES, 2003, p. 171).

Nesse sentido, finalizamos a Oficina nos Encontros 3, 4 e 5, pesquisando, compartilhando e produzindo conhecimento de uma maneira que buscasse valorizar e visibilizar a diversidade étnico-racial ali presente. A seguir estão alguns cartazes produzidos.

Contribuições que as raças/etnias trouxeram para a arte, cultura e costumes.


Os povos indígenas, primeiros habitantes do território brasileiro, têm uma conexão profunda com a natureza e uma herança cultural enraizada nos ritmos e sons. Suas expressões artísticas são marcadas pela utilização de materiais naturais, como penas, sementes e canjica, e pelas representações simbólicas de animais, plantas e divindades. A arte indígena é um testemunho de suas crenças, tradições e visão do mundo, e influenciou significativamente a arte contemporânea brasileira. Além disso, a cultura indígena contribuiu para o conhecimento das plantas medicinais, influenciando a medicina popular.



A influência europeia também foi significativa na construção da cultura brasileira. A colonização portuguesa trouxe a língua portuguesa, enquanto os povos hispânicos e um exemplo de influência arquitetônica europeia. Além disso, o Brasil foi influenciado pelas tradições culturais europeias, com pratos como a pizza (trazida pelos imigrantes italianos).

É importante mencionar também a contribuição de imigrantes japoneses, que trouxeram suas tradições culturais e gastronômicas ao Brasil. A cultura japonesa influenciou os arts marciais, como o judô e o karatê, e as técnicas de cultivo agrícolas, como a aquicultura orgânica.

A chegada dos africanos brasileiros também deixou marcas profundas na cultura brasileira. A música é um exemplo evidente das contribuições africanas, com o desenvolvimento de gêneros musicais como o samba, o maxixe e o lundu. Outros ritmos, instrumentos e danças africanos têm como base os tambores, instrumento trazido pelos africanos, e são uma forma de expressão cultural e resistência. Além disso, a culinária brasileira recebeu influências africanas, como o uso de ingredientes como o azeite de dendê, quiabo e acará. Ainda hoje, as festas afro-brasileiras, como a festa de Iemanjá, são um reflexo da riqueza cultural trazida pelos africanos.



- Costume de dormir em rede,
- Hábito da pesca e caça,
- Alimentação à base de mandioca, feijão, milho,
- Crenças na eficácia das plantas como alternativa para cura de doenças.

- O candomblé, religião baseada no culto aos orixás, da qual surgiu a umbanda,
- Capoeira, uma dança luta praticada pelos artesãos escravizados, criada no Brasil,
- A culinária, com vários temperos e pratos típicos, como o vatapá, o caruru e o acarajé.

- Língua portuguesa,
- Catolicismo,
- Festa junina e carnaval.

Fig. 03 - Cartaz produzido na culminância da Oficina

Temas 2: cientistas, intelectuais e personagens históricos que não receberam destaque por conta da cor de sua pele

Os cientistas e intelectuais brasileiros não receberam o reconhecimento adequado devido à cor de sua pele. Muitos deles foram esquecidos ou marginalizados por serem negros. Isso aconteceu porque a sociedade brasileira valoriza muito a cor branca e desvaloriza a cor preta. Por isso, muitos negros não conseguiram ter seus trabalhos reconhecidos e muitos deles morreram sem ter recebido o reconhecimento que mereciam.

Para garantir que pessoas que não tiveram o reconhecimento adequado devido à cor de sua pele sejam reconhecidas e suas contribuições para a ciência e a cultura sejam valorizadas, precisamos tomar algumas medidas. Aqui estão algumas sugestões de ações que podem contribuir para isso:

- 1- educação a respeito da diversidade
- 2- REVISÃO e inclusão de conteúdos
- 3- incentivo à pesquisa e inovação
- 4- reconhecimento nos livros de história
- 5- Ampliação de acessibilidade mediática
- 6- combate aos preconceitos e discriminações
- 7- mentoria e supervisão a negros, especialmente mulheres

Essas ações são essenciais para garantir que todos tenham a mesma oportunidade de contribuir e serem reconhecidos por suas realizações.

Escola Municipal Manoel Messias
Professora: Rebeca Data: 25/09/23
Turma: 9º ano

1- Percy Linsan Julian
- Químico afro-brasileiro, contribuiu significativamente para a química orgânica e a síntese de produtos químicos a partir de plantas, incluindo a síntese de cafeína e outros medicamentos.

2- Charles Richard Drew
- médico e pesquisador, pioneiro em transfusão sanguínea e desenvolvedor de sangue armazenado, que ajudou a salvar milhares de vidas durante a Segunda Guerra Mundial.

3- Mae Jemison
- Primeira mulher negra a viajar para o espaço em 1992, também foi uma pioneira em pesquisas na área de planetária espacial, além de ter sido a primeira mulher negra a ser nomeada Astronauta da NASA.


Fig. 04 - Cartaz produzido na culminância da Oficina


Personalidades atuais que têm se destacado positivamente na criação de uma cultura de valorização da diversidade étnico-racial

Alunas: Kiana, hais, claudia, Isabelle, Adrielly
Escola: In. Manoel Trajano, de São Paulo
Turma: 9º U. DT. 271912

minibiografias. ↓


Daniel Mundurucu
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Mundurucu tem mais de 54 livros publicações no Brasil e no exterior. Já recebeu prêmios nacionais e internacionais, incluindo o renomado prêmio Jabuti. Sua obra é composta principalmente de literatura infanto-juvenil e livros para acadêmicos.






Katú Murim
A rapper e líder ativista, além de reforçar a imagem do indígena urbano, é responsável pela campanha #IndioNaoÉFontaria, que denuncia o racismo nas fontanias usadas durante o carnaval.

Myxion Krecu
Uma das primeiras médicas indígenas a se formar no Brasil, em 2013, Myxion é a primeira cirurgiã cardiovascular indígena do país.





Denilson Barua
Artista visual e um dos coordenadores do núcleo Yonaké voltado à propagação da cultura indígena fora as aldeias. Já recebeu prêmios como o papa online e teve experiências individuais no cenário cultural Helio Oiticica.

Nascemos da mistura então por que reconhecer?




Fig. 05 - Cartaz produzido na culminância da Oficina

5 CONSIDERAÇÕES

A questão da identidade racial no Brasil é um tema complexo e multifacetado que reflete as profundas dinâmicas históricas, sociais e culturais do país. Sua construção é influenciada por uma variedade de fatores, incluindo a herança colonial, o mito da democracia racial e a persistência do racismo estrutural.

A despeito das tentativas de negação ou minimização das disparidades raciais, a realidade é marcada por profundas desigualdades socioeconômicas e um legado de discriminação racial. No entanto, também é importante reconhecer as resistências e movimentos de afirmação racial que buscam desafiar essas estruturas e promover uma maior conscientização e valorização da diversidade racial brasileira.

A discussão sobre identidade racial no campo do(s) letramento(s) é essencial para promover a consciência e combater o racismo. É fundamental para a efetivação de políticas públicas como as estabelecidas pelas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que apesar de determinarem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, continuam sendo esquecidas.

Diante desse cenário, quando se fala sobre autoidentificação, os sujeitos muitas vezes se veem em um emaranhado de identidades e categorizações raciais. Além disso, os estereótipos e preconceitos presentes no contexto sociocultural brasileiro podem influenciar as percepções individuais de pertencimento racial.

Quando o trabalho de pesquisa foi iniciado, a partir da situação problema relatada na seção Introdução, constatei que era importante promover uma reflexão crítica sobre as construções sociais da raça e incentivar o desenvolvimento de uma consciência racial mais assertiva e inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade racial brasileira. Foi necessário implementar um trabalho com letramento racial, visando fomentar o debate sobre as questões que envolvem as identidades raciais no Brasil e a reflexão sobre autodeterminação racial.

Ao utilizar o letramento racial como ferramenta para possibilitar o desenvolvimento da consciência racial dos estudantes em sala de aula, pude compreender que o debate sobre as questões raciais devem estar presentes no cotidiano escolar e não só em momentos pontuais do calendário. Por mais que notável em alguns momentos a conscientização de determinados estudantes, existiram outros(as) que demonstraram-se resistentes em participar da discussão.

Pude também constatar através dos momentos de aula, o quanto os estereótipos e preconceitos raciais exercem uma influência substancial na declaração da identificação de pertença racial dos(as) educandos(as). Essas influências podem levá-los a internalizar

estereótipos prejudiciais, resultando em conflitos internos ao reconciliar sua identidade racial com expectativas sociais e culturais.

A pressão para evitar discriminação ou estigmatização pode levar os(as) educandos(as) a negar ou minimizar sua identidade racial. Como resultado, os estereótipos e preconceitos raciais podem criar barreiras para uma declaração aberta e segura da identificação racial, afetando a autoimagem, as interações sociais e as percepções sobre raça dos(as) educandos(as).

Acredito que momentos como os que tivemos durante as aulas da oficina, puderam proporcionar para esses estudantes uma oportunidade de refletir e questionar conhecimentos pré-concebidos. É desse convite à reflexão que pode-se desenvolver uma consciência mais aguçada sobre as desigualdades raciais, pode-se entender e passar a enfrentar as realidades do racismo, a tornar-se agente de mudança na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.) Branqueamento e branquitude no Brasil. *In: Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades Reflexivas**. Ponta Grossa: Editora Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento racial crítico e Teoria racial crítica. *In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (org.) Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem*. Campinas: Pontes Editora, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**. Curitiba: Revista da ABPN, v. 6, n. 14, jul./out. de 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Art Med, 2008;

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, jan./jun. de 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?lang=pt>. Acesso em: 24. ago. 2023.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. *In*: JESUS, Dánie Marcelo; CARBONIERI, Divanize. (org.) **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: Outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MOR, Walkyria Maria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, Cláudia; MACIEL, Ruberval. (orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre Discursos e Práticas. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

NOGUEIRA, Silvana; SILVA, Priscila. O processo de aquisição da língua escrita: fundamentado em Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Fórum Internacional de Pedagogia, VI., 2014, Santa Maria, **Anais VI FIPED**, Santa Maria: Revista FIPED, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/6483>. Acesso em: 07 jan. 2024.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE**. Brasília: Ipea, 2003.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**: Escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUFINO, Ângela Maria *et al.* A identidade indígena em tempos contemporâneos. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana: v. 36, n. 1, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47250/forident.v36n1.p91-103>. Acesso em: 1 set. 2023.

SILVA, Tarcia Regina. Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na educação infantil. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais das**

Reuniões Nacionais da ANPED. São Luís do Maranhão, 2017. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_638.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento:** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro.** 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TELLES, João. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino.** Pelotas: v. 5, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15560/9747>. Acesso em: 28 ago. 2023.

TURMA DO PLENARINHO. **Trabalhando o tema “diversidade étnico-racial”.** Brasília: 2020 Disponível em:

<https://plenarinho.leg.br/index.php/2020/07/trabalhando-com-o-tema-diversidade-etnico-racia>
1. Acesso em: Acesso em: 15 ago. 2023.

ANEXOS

Anexo A - Questionário socioeconômico utilizado no Simulado SAEB

BLOCO 1		BLOCO 2		BLOCO 3		BLOCO 4	
1	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	14	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	1	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	14	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
2	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	15	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	2	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	15	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
3	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	16	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	3	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	16	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
4	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	17	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	4	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	17	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
5	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	18	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	5	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	18	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
6	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	19	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	6	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	19	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
7	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	20	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	7	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	20	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
8	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	21	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	8	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	21	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
9	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	22	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	9	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	22	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
10	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	23	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	10	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	23	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
11	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	24	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	11	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	24	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
12	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	25	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	12	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	25	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
13	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	26	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	13	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	26	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D

QUESTIONÁRIO DO ALUNO (a ser respondido após a prova)

1. Sexo: <input type="checkbox"/> A Masculino. <input type="checkbox"/> B Feminino.	8. Na sua casa tem geladeira? <input type="checkbox"/> A Sim, uma. <input type="checkbox"/> B Duas ou mais. <input type="checkbox"/> C Não tem.
2. Como você se considera? <input type="checkbox"/> A Branco(a). <input type="checkbox"/> C Preto(a). <input type="checkbox"/> E Indígena. <input type="checkbox"/> B Pardo(a). <input type="checkbox"/> D Amarelo(a).	9. Na sua casa tem freezer separado da geladeira? <input type="checkbox"/> A Sim. <input type="checkbox"/> B Não. <input type="checkbox"/> C Não sei.
3. Qual é o mês do seu aniversário? <input type="checkbox"/> A Janeiro. <input type="checkbox"/> E Maio. <input type="checkbox"/> I Setembro. <input type="checkbox"/> B Fevereiro. <input type="checkbox"/> F Junho. <input type="checkbox"/> J Outubro. <input type="checkbox"/> C Março. <input type="checkbox"/> G Julho. <input type="checkbox"/> K Novembro. <input type="checkbox"/> D Abril. <input type="checkbox"/> H Agosto. <input type="checkbox"/> L Dezembro.	10. Na sua casa tem uma máquina de lavar roupa? (Não é tanquinho) <input type="checkbox"/> A Sim. <input type="checkbox"/> B Não.
4. Em que ano você nasceu? <input type="checkbox"/> A 1994 ou depois. <input type="checkbox"/> D 1991. <input type="checkbox"/> G 1988. <input type="checkbox"/> B 1993. <input type="checkbox"/> E 1990. <input type="checkbox"/> H 1987 ou antes. <input type="checkbox"/> C 1992. <input type="checkbox"/> F 1989.	11. Na sua casa tem aspirador de pó? <input type="checkbox"/> A Sim. <input type="checkbox"/> B Não.
5. Na sua casa tem televisão em cores? <input type="checkbox"/> A Sim, uma. <input type="checkbox"/> B Sim, duas. <input type="checkbox"/> C Sim, três ou mais. <input type="checkbox"/> D Não tem.	12. Na sua casa tem carro? <input type="checkbox"/> A Sim, um. <input type="checkbox"/> B Sim, dois. <input type="checkbox"/> C Sim, três ou mais. <input type="checkbox"/> D Não.
6. Na sua casa tem rádio? <input type="checkbox"/> A Sim, um. <input type="checkbox"/> B Sim, dois. <input type="checkbox"/> C Sim, três ou mais. <input type="checkbox"/> D Não tem.	13. Na sua casa tem um computador? <input type="checkbox"/> A Sim, com internet. <input type="checkbox"/> B Sim, sem internet. <input type="checkbox"/> C Não.
7. Na sua casa tem videocassete ou DVD? <input type="checkbox"/> A Sim. <input type="checkbox"/> B Não.	14. Na sua casa tem banheiro? <input type="checkbox"/> A Sim, um. <input type="checkbox"/> C Sim, três. <input type="checkbox"/> E Não. <input type="checkbox"/> B Sim, dois. <input type="checkbox"/> D Sim, mais de três.
	15. Na sua casa trabalha alguma empregada doméstica? <input type="checkbox"/> A Sim, uma diarista, uma ou duas vezes por semana. <input type="checkbox"/> B Sim, uma, todos os dias úteis. <input type="checkbox"/> C Sim, duas ou mais, todos os dias úteis. <input type="checkbox"/> D Não.

Anexo B - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: Letramento racial crítico em aulas de Língua Portuguesa: um estudo de caso

Pesquisadora-professora responsável: Rebeca Lins de Melo

Nome do(a) participante: _____

Data de nascimento: _____

Eu, _____ cujo filho(a) foi convidado(a) a participar como voluntário(a) do Projeto de pesquisa intitulado “Letramento Racial Crítico em aulas de Língua Portuguesa: um estudo de caso” de responsabilidade da pesquisadora Rebeca Lins de Melo. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pelo estudo.

1. O estudo pretende compreender a experiência de uma oficina de Letramento Racial em aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública de educação de Marechal Deodoro/AL. É de grande importância para refletir sobre práticas de ensino pautadas na educação para as relações étnico-raciais, bem como para a reeducação racial dos alunos, desconstruindo preconceitos e promovendo o pensamento crítico.
2. Será feito da seguinte maneira: após coleta e análise dos dados, estes serão interpretados a fim de construir significados que possam auxiliar na compreensão da experiência.
3. A participação do(a) aluno(a) nesta pesquisa acontecerá na etapa de coleta de dados. A coleta de dados será realizada nas aulas desta pesquisadora-professora.
4. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer alguns incômodos no momento em que o(a) aluno(a) tiver que responder às perguntas do questionário e participar dos debates. O possível risco à saúde física e mental do(a) aluno(a), como em qualquer pesquisa de cunho qualitativo, é se, devido ao caráter intimista deste tipo de pesquisa, o(a) aluno(a) se sentir incomodado(a) ou constrangido(a) com a exposição de dados. Caso isso aconteça, ele(a) terá a liberdade total de ser removido(a) da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade.
5. Para qualquer dúvida sobre o estudo, a qualquer momento, o(a) aluno(a) e responsável devem contar com a seguinte assistência para obter informações, sendo realizada pela pesquisadora-professora Rebeca Lins de Melo, através do telefone: (82) 988776528, do e-mail: rlm1@aluno.ifal.edu.br ou do endereço: Loteamento Pitangueiras, 7, Feitosa, Maceió/AL, CEP: 57043-445.

6. Os benefícios com a participação nesta pesquisa é, mesmo que não diretamente, contribuir de forma participativa num processo de pesquisa que busca promover um ambiente de sala de aula acolhedor da diversidade racial em escolas da rede pública de Marechal Deodoro.
7. A participação do(a) aluno(a) será acompanhada pela pesquisadora-professora Rebeca Lins de Melo com responsabilidade e respeito à sua participação. Sempre que for desejado, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
8. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e seus responsáveis poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento sem que isso traga qualquer penalidade ou prejuízo.
9. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores.
10. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.
11. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.
12. O(a) aluno(a) e seu(sua) responsável têm a garantia do não constrangimento ou coação para fazer parte da pesquisa devido à sua condição, também a garantia de não haver correlação entre os atos do(a) participante na pesquisa e sua avaliação como aluno(a) do 9º ano do Ensino Fundamental II.
13. Por fim, somente deve assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido após a leitura das informações anteriores. Tendo compreendido perfeitamente tudo o que foi explicitado sobre a participação do(a) aluno(a) o(a) qual é responsável no mencionado estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implica, permite nele participar. Para isso dá o seu consentimento.

Endereço do(a) aluno(a) participante-voluntário

Domicílio:

Bloco:/Número:/Complemento:

Bairro:/Cidade:/CEP:

Telefone:

Contato de urgência

Domicílio:

Bloco:/Número:/Complemento:

Bairro:/Cidade:/CEP:

Telefone:

Endereço da responsável pela pesquisa:

Domicílio: Loteamento Pitangueiras

Bloco:/Número:/Complemento: 7

Bairro:/Cidade:/CEP: Feitosa, Maceió/AL, CEP: 57043-445

Telefone: (82) 988776528

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a participação no estudo, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos do Instituto Federal de Alagoas (CEPSH/Ifal), e-mail: eticaempesquisa@ifal.edu.br, telefone: (82) 3194 - 1176, endereço: Dr. Odilon Vasconcelos, n° 103, 4° andar, sala 404 – Bairro: Jatiúca, Maceió/AL. O atendimento ao público é aberto às segundas, terças, quintas e sextas-feiras das 08h às 12h (via e-mail) e quartas-feiras das 08h às 12h (presencial).

Maceió, 30 de setembro de 2023

Eu, _____, RG n° _____, declaro estar ciente das informações descritas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a participação do(a) aluno(a) _____, RG n° _____, no estudo supracitado.

Assinatura do(a) responsável por obter o consentimento (rubricar as demais páginas)

Assinatura da responsável pelo estudo (rubricar as demais páginas)

Anexo C - Questionário: *O que sabemos sobre nossa raça*

1º) Qual a cor/raça que você se autodeclara? Quais características te levaram a essa definição?

2º) O que se costuma falar sobre as pessoas dessa raça/etnia?

3º) De que forma elas são retratadas no cinema, na televisão, nas séries, nos desenhos animados, na publicidade? Há brinquedos que as representem?
